



FACULTAD DE CIENCIAS

Departamento de Ecología

**DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN EDUCACION
AMBIENTAL**

Tesis Doctoral

**LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE
TABASCO, MÉXICO**

Ana Luisa Bustos Ramón

Madrid 2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS



Departamento de Ecología

Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE TABASCO, MÉXICO

Memoria presentada por ANA LUISA BUSTOS RAMON para optar al grado de
Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid

Este trabajo ha sido dirigido por:

Dr. Javier Benayas del Álamo

Profesor Titular del Departamento de Ecología Universidad Autónoma de Madrid,
España

Dr. Edgar González Gaudiano

Profesor Titular del Instituto de Investigaciones Educativas Universidad
Veracruzana, México

Madrid, 2015

Agradecimientos

A los Doctores: Javier Benayas del Álamo y Edgar González Gaudiano; sus contribuciones fueron esenciales para equilibrar la investigación.

Dedicatoria

Con especial cariño a mi madre hacedora de jardines, en memoria de mi padre prodigioso sembrador de frutales.

A Gerard dimensión onírica de mi existencia.

INDICE

RESUMEN

PRÓLOGO

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y FORMACIÓN AMBIENTAL

1.1 Educación ambiental en el sistema educativo mexicano.....	29
1.2 Formación ambiental en la educación básica de Tabasco.....	38

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Delimitación del estudio y dimensiones del proceso de investigación.....	49
2.2 Estudio de caso a profundidad guía metodológica de la investigación.....	60

CAPITULO III

DEL CONTEXTO AL TEXTO: SISTEMA Y CARACTERIZACIONES

3.1 El Estado de Tabasco y sus características ambientales y educativas.....	73
3.2 Obligatoriedad y reforma de la educación preescolar en México.....	81
3.3 La educación preescolar como sistema.....	86

CAPÍTULO IV – MARCO TEÓRICO REFERENCIAL:

CURRÍCULO Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL CUENTO

4.1 Programa de estudio de preescolar en México y modelo educativo.....	97
4.2 Educación ambiental y currículo en la formación preescolar.....	110
4.3 Cuentos y oralidad como puentes culturales del aprendizaje local en EA.....	119

CAPITULO V

CUENTO Y EDUCACIÓN AMBIENTAL:

DOS MUNDOS POSIBLES EN DIFERENTES CULTURAS

5.1 África: de la colonización a la conquista del espacio educativo.....	131
5.1.2 Del cuento oral al testimonio escolar itinerante:	
La experiencia educativa, Burkina Faso.....	143
5.2 Literatura y cuento francés; del privilegio a la didáctica infantil.....	145
5.2.1 Reeducción y cuentos: El caso de la Maestra Shopie, Beziers, Francia.....	153
5.3 México Prehispánico: Literatura cuento y filosofía de la naturaleza.....	159
5.3.1 Cuento folclórico, indígena contemporáneo y su dimensión ambiental y educativa.....	167
5.4 El Cuento, dimensión psicológica y sus adaptaciones socioambientales.....	176

CAPITULO VI

PRIMEROS RESULTADOS: DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

A TRAVÉS DE CUENTOS AMBIENTALES EN PREESCOLAR

6.1 Diagnosticar para develar necesidad y oportunidad.....	184
6.2 Qué diagnosticar en EA y cómo en niños preescolares.....	188
6.3 Práctica pedagógica y educación ambiental: breve diagnosis.....	201
6.4 Diseño de la estrategia de intervención en preescolares a través de cuentos ambientales y materiales complementarios.....	204

CAPITULO VII

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1 Muestra e instrumentos del caso piloto.....	219
7.2 Estudio de satisfacción de los usuarios.....	220
7.3 Valoración del nivel de participación de las escuelas a través de evidencias didácticas.....	226
7.4 Congruencia de la intervención en EA en relación al diagnóstico y la reforma educativa en preescolar	229
7.4.1 Cuentos y bloques temáticos del Programa de Preescolar.....	231
7.4.2 Selección de la estrategia didáctica para la educación ambiental.....	233
7.4.3 Los cuentos y su relación con el producto didáctico.....	235
7.5 Articulación de los resultados con la literatura y la oralidad.....	237
7.6 Principales aportaciones a la educación ambiental desde una visión pedagógica en campo.....	244
7.6.1. Aprendizaje intuitivo y educación ambiental v/s la enseñanza convencional.....	245
7.6.2 El espacio escolar pequeña estructura del mundo para la construcción del conocimiento...	248
7.6.3 Educación ambiental y desarrollo del educando preescolar.....	251
7.6.4 Una nueva forma de narrar los cuentos: los niños especiales frente a la EA.....	254

CAPITULO VIII

APLICACIÓN DE RESULTADOS

FRENTE A LA DÉCADA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

8.1 El cuento en situación de catástrofe.....	261
8.2 Los cuentos o relatos de los niños durante las inundaciones en Tabasco.....	263
8.3 A manera de colofón: Breve testimonio de niños y profesores.....	270

CONCLUSIONES	275
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	279
---------------------------	-----

ANEXOS	299
---------------------	-----

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, TABASCO, MÉXICO

Resumen

La documentación de casos referidos a prácticas escolares en educación ambiental (EA) constituyen una fuente de las preocupaciones teóricas de los docentes; sin embargo, el registro de procesos de largo plazo son escasos como material de investigación. De ahí emana el origen de este trabajo, sustentado en la metodología de estudios de caso, con una vocación explicativa del proceso de construcción de la formación ambiental en escuelas de educación preescolar en una evaluación proyectada a 10 años de sostenimiento.

La investigación; describe el proceso de instrumentación del proyecto *Formación Ambiental en la Educación Básica de Tabasco, México*, a cargo de la Secretaría de Educación del Estado; analiza los resultados de la intervención piloto y los resultados sobresalientes de la expansión del proyecto, tomando como principales ejes: el desempeño docente, la participación comunitaria y los aspectos favorecidos en los estudiantes.

Como elementos contextuales, se aborda la caracterización socioambiental del sistema educativo mexicano y se recupera el pasado reciente de la educación ambiental formal en Tabasco, México. La didáctica a través de cuentos constituye el proceso principal de la intervención, por ello se integra el análisis de este recurso en otros contextos geográficos (Francia y África).

Los tópicos ambientales de la intervención se abordan a través de cuentos con una metodología que recupera el recurso oral, basados en el respeto del aprendizaje intuitivo y apoyándose en el enfoque de campos formativos y competencias.

Los instrumentos que constituyen la ruta crítica de la evaluación del caso son: un *software* de registro de trabajos, cuestionarios, entrevistas a profundidad y bitácoras de campo; de aquí se desprende la variabilidad de resultados.

Se integra la gestión de riesgo en la educación ambiental por la característica de Tabasco cuyo territorio alberga el 35 % del recurso hídrico del país, originando inundaciones catastróficas del 2007 al 2014. Derivado de la intervención se triangula el relato, el cuento, como un recurso de EA en población resiliente presentando los testimonios de cuentos escritos por niños durante las inundaciones.

La investigación en suma constituye el registro y análisis de un proyecto de educación ambiental formal que, en su conjunto, da pautas para la generación de sistemas de seguimiento y monitoreo, tanto como de aspectos endógenos a su planeación, como de otros asuntos que resultan de la propia evolución y de nuevas necesidades sociales, como en este caso la preparación ante situaciones de emergencia social derivadas de inundaciones.

Descriptor: EDUCACIÓN PREESCOLAR, ESTUDIO DE CASO, CUENTO, GESTIÓN DE RIESGO, RESILIENCIA

LA CONSTRUCTION DE LA CONNAISSANCE ENVIRONNEMENTALE DANS LES ECOLES DE NIVEAU MATERNELLE, TABASCO, MEXIQUE

Résumé

L'enregistrement documenté des cas se référant aux pratiques scolaires sur le thème de l'éducation à l'environnement constitue une source de préoccupation théorique pour les enseignants. Cependant, les témoignages du processus sur le long terme constituant un matériel de recherche sont rares. C'est de ce constat qu'émane l'origine de ce travail basé sur la méthodologie d'étude de cas avec pour vocation celle d'expliquer le processus de construction de la formation environnementale dans les écoles de niveau maternelle.

Ce travail de recherche a deux objectifs principaux : tout d'abord décrire les processus d'instrumentation du projet "Formation Environnementaliste dans l'éducation maternelle, primaire et secondaire de l'Etat de Tabasco au Mexique" dont est chargé le Ministère de l'Éducation et par ailleurs analyser les résultats de l'action pilote et les résultats remarquables de l'expansion du projet, en prenant pour axes de lecture principaux: la mission éducative, la participation communautaire et les aspects favorisés chez les étudiants. Les résultats de l'étude constituent une autoévaluation du projet.

Comme élément contextuel, est abordée la caractérisation socio environnementale du système éducatif mexicain à laquelle on ajoute le passé récent de l'éducation environnementale d'un point de vue académique dans l'État de Tabasco au Mexique. L'intervention pilote a inclus l'élaboration de supports didactiques qui, basés sur la narration orale, constituent le détonateur des thèmes environnementaux pour le professeur à travers de contes et d'autres supports de transmission aux enfants comme un cahier d'activités. De même, les instruments qui constituent la voie critique de l'évaluation de cas sont : un logiciel de classification des travaux, questionnaires, entretiens qualitatifs et données de terrain. Sur cette base est mise en valeur la variabilité des résultats selon les contextes ruraux ou urbains tout comme le type d'établissements qu'ils soient d'organisation complète ou multi niveaux.

La gestion des risques en éducation environnementale est intégrée de manière spécifique en tant qu'initiative émergente face aux inondations catastrophiques qui ont touché l'État de Tabasco au Mexique successivement en 2007 au 2014. Le récit des faits est utilisé comme source d'information, ressource en éducation environnementale pour la population résiliente. Des contes réalisés pour les enfants pendant les inondations sont inclus.

De façon générale, la recherche alimente l'enregistrement et l'analyse d'un projet d'éducation environnementale académique qui dans son ensemble impulse la possibilité de générer un système de suivi et de contrôle aussi bien sur les aspects endogènes de sa programmation comme sur les autres aspects résultant de son évolution propre et des nouveaux besoins sociaux, dans ce cas présent la prévention face aux situations d'urgence liées aux inondations.

Mots clés : EDUCATION PRÉ SOLAIRE, ETUDES DE CAS, CONTE, NARRATION, ORALITÉ, GESTION DES RISQUES, RÉSILIENCE

PRÓLOGO

Sincronía en el cambio y ruptura en el enfoque educativo de preescolar.-

En 2015 se cumplen veinte años de haber iniciado nuestro laboratorio pedagógico en educación ambiental en Tabasco México. La participación en el Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental contribuyó de manera importante en el desarrollo de nuestro trabajo. Todos los cursos significaron posibilidades de mejora y aplicación en campo, en territorio, porque justamente la participación en el posgrado significaba una oportunidad de correlacionar la teoría en una real y tangible intervención educativa.

Presentamos en este trabajo de tesis la experiencia educativa en el nivel preescolar que iniciamos en el 2003 y de la cual dimos seguimiento en campo hasta el año 2013. Es decir, una década de trabajo de intervención.

A fin de contextualizar el origen de esta intervención recordemos que en 1995 se desarrolló una política nacional con una importante gestión de integración de la EA en las políticas públicas. En este periodo se crearon instituciones de enorme importancia en la consolidación de una agenda nacional en EA como fue la conformación del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable. Estos hechos posibilitaron la permeabilidad de la EA en la política educativa estatal siendo Tabasco uno de los Estados en donde se proyectó la inclusión de la EA en su vertiente educativa formal.

En este mismo sentido reconocemos la aseveración de Latapí (2008: 1,15.) “que la educación es esencialmente un asunto de calidades humanas, el Estado, esa entidad aparentemente tan poderosa, es en realidad impotente para educar, sólo crea condiciones favorables”. Porque si bien existieron las oportunidades de generar una importante agenda en la educación ambiental, su permanencia, su evolución, su mejora, han dependido de la apropiación de los profesores, educandos y familias que han adoptado a la EA como tendencia de cambio y de acciones consistentes en las comunidades de aprendizaje.

Cabe señalar que en la década de los ochenta todas las intervenciones, proyectos, propuestas o estrategias, provenían mayoritariamente de grupos ambientalistas que estaban alejados del conocimiento programático o curricular y consistían en actividades de tipo extracurricular o complementaria, sin mantener esquemas de organización, seguimiento y registro de tipo pedagógico. Muchas veces los esquemas organizativos estaban en contrasentido de los tiempos, formas y medios típicos de la gestión educativa.

Es entonces en la década de los noventa que comienzan a generarse los proyectos de educación ambiental con más consistencia desde las instituciones y espacios escolares, una visión (desde dentro). Es así como llegamos a la educación ambiental, como empezamos a formarnos en el campo, y como continuamos en este camino desde el campo de lo educativo, constituyendo una generación de jóvenes recién egresados universitarios que tuvimos la oportunidad de formarnos en un importante momento de transición de la educación ambiental en el terreno de lo institucional.

En la actualidad las condiciones han cambiado. El Estado Mexicano, particularmente su sistema educativo, una vez institucionalizada la educación ambiental en su agenda, poco hace por su verdadera consolidación, y las relaciones con los grupos de trabajo se tornan tensas en los colectivos escolares. La Reforma Educativa aprobada en este sexenio, más laboral que académica, ha ocupado preponderantemente la tribuna de discusión y los temas esencialmente importantes relacionados con el proyecto educativo de los niños y los adolescentes han quedado relegados.

Por otra parte, el miedo y la incertidumbre prevalecen como una constante de las tareas de cambio. La agenda ambiental es importante en lo público, pero hay otras preocupaciones relacionadas con la inseguridad, el narcotráfico, y la vulnerabilidad de los niños ante una sociedad que se alimenta diariamente de la corrupción. Afortunadamente pese a estas circunstancias adversas se continúa con un trabajo esperanzador al interior de numerosas comunidades de aprendizaje. Ese es el espíritu del mexicano en todos sus momentos históricos, la adversidad y su deseo de vivir en lo adverso.

En otro sentido y centrándonos en nuestro trabajo, asumimos que “la investigación es un componente activo y decisivo en las prácticas educativo-ambientales (conocimiento-reflexión-acción), la labor que debe ayudar a comprender, interpretar y mejorar” Caride (2008, 4). Por ello, nos interesa abordar con oportunidad la caracterización de su contexto, y cómo se ha dado una evolución progresiva en la comprensión de la EA desde su marco institucional, sus motivaciones curriculares apegadas al análisis de los aspectos culturales, los obstáculos a los que se enfrentan los diseñadores del currículum.

Consideramos que la evidencia del hecho educativo permite una versión inédita, de una parte importante del currículum de la EA que se construye cotidianamente en las aulas, en el encuentro entre docentes y estudiantes, en la interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. Esta es parte de la intención investigativa de la incorporación de la dimensión

ambiental en Tabasco, abordando los efectos de intervención en las aulas, en el campo, con los niños, con los profesores, con las familias de las comunidades. Apoyándonos en el relato pedagógico, en el registro estadístico, entre otros instrumentos, se conformó una fuente de información valiosa la cual presentamos con una dimensión analítica de su teoría, resultados y principales hallazgos.

Podemos afirmar que esta tesis registra la cronología del primer proyecto mexicano que nace formalmente desde una Secretaría de Educación Estatal y que se incorporó curricularmente con toda la complejidad que implica asumir una dimensión de trabajo complementaria en cada una de las asignaturas, de todos los profesores, en todos los niveles de educación básica, y además con correspondencia a la función de tipo académico y administrativa del sector, lo que involucraba a los asesores técnicos pedagógicos, jefes de sector, supervisores, y toda la cadena de mandos de preescolar, primaria y secundaria.

2004 fue el año de inicio de la Reforma de la Educación Preescolar en México, y parte de nuestro trabajo consistió en mediar para otorgar un apartado importante de la educación ambiental en el currículo nacional. Es por ello que generamos un diagnóstico educativo sobre la visión ambiental en el currículum y diseñamos estrategias y contenidos de cambio en el nuevo diseño curricular.

Esta tesis registra justamente un proceso de transición entre el método de proyectos (que prevalecía antes de la Reforma Educativa de 2004), y el enfoque de competencias, que aunque presenta inconsistencias en la práctica, en nuestro caso representó la oportunidad de incluir el campo denominado *conocimiento del mundo natural y social* donde se pondera con mayor importancia la relación de los elementos naturales con su significado cultural. Desde luego, en el marco de campos formativos y competencias; motivo y razón de la propuesta nacional.

El método y los usuarios.-

El estudio de caso a profundidad que en esta tesis se presenta corresponde al nivel preescolar pero tiene conexiones de tipo técnico, temporal y metodológico con los niveles educativos primaria y secundaria. De entrada asume la educación ambiental como un componente integral, dejando de lado la posibilidad de incluirla como asignatura. Este trabajo de investigación asumió entonces el registro en la comunidad como centro de la propuesta, la participación de los padres considerando un modelo de seguimiento en actividades escolares comunitarias.

En Virtud de las posibilidades de monitoreo y retroalimentación en campo, documentamos incluso referentes específicos en la didáctica de aprendizaje en el aula. Por ejemplo exploramos las posibilidades del enfoque de trabajo a través de

cuentos para la educación ambiental con niños con discapacidades en el marco de la integración educativa a razón de las iniciativas de los educadores y de la invitación expresa para su retroalimentación.

Por ello, se consideró de vital importancia la documentación del proceso –a manera de caso- de la intervención tabasqueña, coincidiendo con Acedo (2010) que los factores contextuales resultan cruciales en la investigación educativa.

Enfatizamos “la valoración de lo micro”, a lo que asumimos como las particularidades de las interacciones entre los profesores, los alumnos, la comunidad, las tareas escolares. Todo aquello que compone un clima educativo y que permite entenderlo de una manera más precisa. Esto que puede significar una micro-realidad en el amplísimo campo de conocimiento en EA, es un trabajo que abarcó una muestra específica de un centenar de centros preescolares de los cuales se obtuvo la mayor parte de información de campo, abarcando todas las regiones geográficas del Estado de Tabasco.

Si bien los estudios de caso tienen como fin la reducción del principio de incertidumbre para otros casos en los que puedan presentarse similitudes, su fortaleza no se reduce a la presentación de resultados y la realización de recomendaciones fundamentadas en la validación de datos, en nuestro caso se ocupa adicionalmente en presentar las caracterizaciones del hacer pedagógico. Asumimos que estas caracterizaciones deben estar condicionadas al marco teórico, en este caso vinculando la praxis pedagógica con la teoría de la EA.

Coincidimos con el planteamiento que “el conocimiento general y detallado del contexto o entorno cercano e inmediato se constituye en una condición previa al proceso de problematización que arroja resultado a cualquier investigación” (Maya: 2013, 6). Este valor de lo fenomenológico es reconocido por la teoría de la educación ambiental en donde según Novo (2009) hay que considerar que el contexto, como conjunto organizado, presenta características sistémicas y ha de interpretarse fundamentalmente a través de las relaciones entre sus partes, no por la mera descripción de las partes mismas.

Por ello, se han incluido como capítulos iniciales los antecedentes de la EA de lo general a lo particular y modelamos un ejercicio de la estructura de organización del sistema educativo preescolar en México. En el apartado de resultados se establecen pormenores de los elementos asociados a condiciones relativas al currículum oculto, a aquellos factores intramuros que hacen absolutamente necesario su abordaje para comprender los efectos de la intervención.

Nuestra tendencia investigativa, si bien no apuesta a – lo comparativo-, sí tiene el reto de aplicabilidad de sus resultados en el marco del sistema educativo estatal y nacional, en virtud de que responde a criterios básicos de la investigación educativa de los cuales aún es objeto de escrutinio la investigación en EA “¿De qué modo se hicieron partícipes a distintos actores y agentes sociales de los diseños y de los procesos de investigación, así como de la utilización de sus resultados? ¿Cuáles fueron o podrán ser los canales de difusión, discusión y contraste de sus procesos y resultados?” (Caride: 2008, 4). En nuestro planteamiento sobre la necesidad investigativa, el registro en este trabajo es crucial porque los profesores y los administradores de la educación – principales usuarios - tendrán la oportunidad de consultar y conocer la evolución del proyecto.

En método de casos nos plantea que si el gran desafío que tiene la comunidad académica de la EA es contribuir a edificar ese conocimiento unificado, integral, no reduccionista, el gran desafío ético consiste en la no menos importante tarea de hacer emerger las particularidades de nuestras investigaciones en lo micro para hacer de estos estudios la base de un sistema que nos permita acercarnos con más precisión a la complejidad de la educación ambiental.

En este marco ubicamos nuestro trabajo, a partir de las propuestas, reflexiones, conocimientos y las bases científicas que pudimos recuperar en el Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental, que más que una experiencia educativa en materia de posgrado ha constituido un espacio de retroalimentación que nos ha permitido nutrirnos con la experiencia de otros colegas en campos similares, pero también en contextos opuestos.

Consideramos que la difusión de los resultados de las investigaciones es de naturaleza social, por ello, esta tesis estima ser un medio de consulta para quienes intervinieron en el proceso, aunque también sea un medio útil para que en contextos similares se apliquen algunas de las herramientas de registro, o sirva como un referente para el diseño de estrategias educativas en contextos similares.

Coincide este trabajo con la actual valoración de los avances de la Reforma de la Educación Preescolar en México, constituyendo un insumo de análisis en el caso específico de la educación ambiental en el denominado campo formativo del *conocimiento del mundo natural y social*. Nos interesó por ello recabar durante el 2013 algunos testimonios de los niños con los que trabajamos la intervención en el 2004.

Si bien nuestro trabajo ha sido considerado dentro de “*Las mejores prácticas*”, por organismos como la UNESCO. Nuestra propuesta e interés del caso no es servir como “modelo”, sino como “camino”, de lo que puede funcionar en una parte geográfica enmarcada en el sistema educativo mexicano, que por cierto es tan amplio y diverso.

La documentación y evaluación del caso.-

Nuestro trabajo intenta expresar la construcción de un proceso sistémico de registro e investigación. La investigación presenta datos de tipo cualitativo y se apoya en registros que cuantifican una gran cantidad de información que permiten un análisis más completo.

La intervención se construye y dinamiza con un diseño propio: materiales educativos, instrumentos de registro, mecanismos de organización local. Autores como (Arias, Barraza, González, Ramírez, entre otros), han enunciado los esfuerzos emprendidos en Tabasco bajo esta iniciativa, ello da cuenta de un referente de su presencia a nivel nacional por los materiales didácticos: Guías, novelas, cuentos, manuales; y por el registro sistemático de las experiencias pedagógicas en redes y colectivos de profesores, y si bien se habla de las valoraciones de “lo local”, en este trabajo referimos con mayor profundidad una de sus características principales: la literatura y la oralidad.

La investigación en esta tesis aporta un soporte desde los actores locales. Si bien un trabajo de tesis constituye una literatura de tipo académica, -en la mayoría de los casos de consulta para investigadores-, este trabajo fue pensado con la intención de servir de referente a los profesores, administradores de la educación, y usuarios locales que pueden encontrar en la tesis un análisis de la formación ambiental en su Entidad, en el que se incluye el aporte de su trabajo escolar o comunitario.

La socialización de resultados con las comunidades intervenidas consideramos es una forma eficiente de devolver un producto de acciones que en la investigación se mueve – en la mayoría de los casos- en lo puramente académico, o en lo institucional cuando la investigación está adscrita a una demanda circunscrita en nuestro trabajo, universidad, entre otros. Este tipo de usuario no visible a veces para la comunidad científica es de vital importancia porque son los profesores los principales agentes de cambio ante los desafíos de la EA formal y son los padres de familia quienes dan el impulso relacionado con la participación, con las motivaciones comunes a sus hijos.

El Doctor Latapí (2008: 1,15) planteaba sobre el oficio del investigador que “solemos proponer nuestras soluciones desde un ámbito de verdades abstractas, sin ponderar los obstáculos que conlleva su implementación. Damos por supuesto que lo que demuestran nuestros estudios debe ser implementado, sin más”. Coincidimos con esta afirmación. Nuestras aportaciones solo tienen sentido cuando reciben la aprobación del profesor de aula de quien depende su instrumentación y de la buena aceptación del alumno, el destinatario final y principal de toda intervención educativa.

La investigación reconoce el esfuerzo de los profesores tabasqueños por incorporar una dimensión de trabajo para la cual no fueron educados, con las restricciones propias de la formación, incluso de las condiciones de trabajo, por ejemplo las condiciones climáticas con 45 o 46 grados centígrados de calor a la sombra en la temporada de verano que se extiende en su condición climática la mayor parte del año. Ya el novelista inglés Graham en su novela “*El Poder y la Gloria*” (1940) decía “que para saber que calor hacía en el mundo tenía que esperar llegar hasta Tabasco”.

Otra de las particularidades es un 60% de escuelas multigrado en educación básica (un profesor atiende todos los niveles escolares en un aula). Para quienes conocemos Tabasco y en general el sureste de México y su realidad social, sabemos que las condiciones de trabajo van ligadas a ambientes de pobreza, de precariedad, que en muchos sentidos hacen más difícil la labor educativa, entre ellos la formación ambiental. Asimismo, la actividad política en el Estado de Tabasco, con fuertes núcleos de poder, ahora más diversificados, pero también más polarizados dificultan cualquier iniciativa por académica que sea.

Al centrarse nuestro trabajo en lo específicamente académicos tuvimos la oportunidad de trabajar coordinadamente con profesores de distintas visiones políticas, de distintos sindicatos. Estos logros en la gestión no son de menospreciarse porque Tabasco es un territorio que se mueve en lo político y en la diferencia. Establecer consenso es una tarea para muchos casi imposible. Este carácter de lo complejo ya se refleja en la historia del Estado en la cual se inspiró el francés Emmanuel Robles en su relato “*Las Navajas*” (1957), en donde señala que “en esta tierra las cosas suceden de otro modo” (Robles 1957, cit. Martínez 1996, 7).¹

¹ Puede consultarse sobre Tabasco a: Martínez Assad, Carlos (1996) en *Breve Historia de Tabasco*, Fideicomiso Historia de Las Américas del Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 295 p. Particularmente el capítulo VII en donde recupera algunos ejemplos de la literatura inspirada en Tabasco. Una naturaleza indomable, el afán de poder, y las enfermedades derivadas de un agreste clima tropical, son una constante en los escritores que encontraron en Tabasco un mundo periférico. Recuperado en: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/tabasco/html/sec_39.html

En el terreno de la neutralidad, la investigación no respondió a la necesidad de comprobación de la eficacia de la intervención, por el contrario, constituyó un soporte para conocer los indicadores de éxito o fracaso, para determinar las necesidades de inversión de recursos humanos, técnicos. La necesidad de generar una iniciativa que estimulara un cambio progresivo actitudinal respecto a la relación con el medio, consideramos fue un aspecto medular para desligar el proyecto de un esquema de tipo político logrando su permanencia en diferentes administraciones de gobierno.

Los resultados de la investigación representan la voz de los usuarios, principalmente los padres de familia y los profesores, registrando el impacto desde los beneficiarios y considerando la oportunidad de mejora desde estos actores. El trabajo investigativo consiste en un soporte analítico de los progresos, los obstáculos, las particularidades, la pertinencia, entre otros elementos que aportan un modelo de registro para otros casos particulares. Se reconocen las limitaciones y las deficiencias de la propia estrategia. Todos esos contornos de la pedagogía ambiental donde no siempre es posible lograr cometidos de permanencia, ni de totalidad.

Los cuentos como una alternativa pedagógica en educación ambiental.-

La relación entre el problema central, sus objetivos, coherencia metodológica se relacionan con el propio título del trabajo, “la construcción del conocimiento”, elementos tan debatidos en el hacer pedagógico, pero que justamente a través de la metodología –estudio de caso-, reitera que el dinamismo de enseñanza y de aprendizaje depende esencialmente de su realidad acotada.

El problema que se asumió y del cual hablamos en el diagnóstico es que los niños tabasqueños carecían de elementos formativos que les permitieran un mayor y adecuado conocimiento de su entorno, y además en el currículum se evidenciaban notables ausencias de enfoque en materia de educación ambiental, y por ende, un vacío en la posibilidad de potenciar el conocimiento local. El principal reto era construir recursos de aprendizaje y evaluar su eficacia desde el texto al contexto.

El principal elemento de análisis pedagógico de este constructo son los cuentos y las narraciones como un medio para la educación ambiental, y esto tiene que ver fundamentalmente con las características culturales de la población tabasqueña. Para Coll (1987), la lengua es producto de la sociedad -la naturaleza social del lenguaje-, pero se adquiere como una herencia, donde las vinculaciones con el

pasado son más fuertes que la innovación o la libertad de expresión. De esta forma se incorporan elementos significativos en la historia, tradiciones, bienes patrimoniales, e inventarios de conocimientos que son heredados por la permeabilidad cultural. La oralidad y la literatura vinculadas a la construcción de aprendizajes relacionados con el medio son parte medular de la tesis.

A fin de afianzar la estrategia de la intervención a través de cuentos, trabajamos en el análisis de otros territorios con experiencias similares. Una experiencia en África y en Francia, este capítulo de investigación documental, pero también de campo con profesores de otros contextos sociales nos permitió dimensionar la potencialidad del cuento como elemento didáctico, como mediador de la educación ambiental. Exponemos estas experiencias de manera complementaria a nuestro territorio a fin de articular la posibilidad de una misma estrategia y sus mediaciones contextuales.

Seguramente un estudio de tipo comparativo podría enriquecer la perspectiva analítica de la investigación; pero el lenguaje de los materiales, sus referentes, su composición temática, la problemática, las intenciones de contenido, son particulares. Coincidimos con los actores educativos de estos territorios que los cuentos constituyen un recurso lúdico para el quehacer pedagógico y consideramos es completamente adecuado para el nivel preescolar en donde el niño comienza una etapa de formación temprana.

Posibles aportaciones al campo de la EA.-

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la investigación educativa, como disciplina que "trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo." (Arnal 1994: 40,41).

La educación ambiental no puede insertarse en un modelo tradicional, autoritario e incluso de tipo jerárquico, pero esa pretensión de cambio no es nueva, desde la década de los ochentas se ha insistido en poner énfasis en los procesos y no en los resultados, y en las dos últimas décadas se ha buscado conciliar los resultados de la investigación con la necesaria toma de decisiones de los administradores y planificadores de la educación.

Nuestra estrategia se mueve en esas pretensiones (procesos y resultados), pero esencialmente se mueve en la capacidad de que los profesores y la comunidad

observen las posibilidades de cambio constituyéndose ellos mismos y sus escuelas como promotores de nuevas formas de hacer pedagogía ambiental.

Sin embargo, hay que reconocer que existe una participación casi marginal de los profesores como protagonistas de la investigación en México. Esta debilidad no es de menospreciarse, porque los investigadores pocas ocasiones se detienen a hablar con los profesores y con los niños, y se delimitan a hablar “de” con todas las vacilaciones del desconocimiento de los niños y maestros de un sistema educativo nacional tan complejo.

En nuestro caso, la educación ambiental en esta búsqueda de nuevas construcciones de su aprendizaje y enseñanza, precisa también de un registro meticuloso de sus formas de articulación en el contexto para dar un verdadero sentido a su necesidad, importancia e impacto en la vida cotidiana de las comunidades. Por ello, la investigación tiene características de tipo descriptivo en su cronología del suceso, de tipo analítico al buscar explicaciones del proceso y sus resultados constituyen un medio evaluativo de la intervención, para mantener una discusión articulada a partir del contexto.

Recuperamos la dimensión institucional, se valoran fuertemente los resultados a partir de los componentes de registro en campo y se da la palabra a los niños a través de la producción de sus textos. Esperamos con este trabajo estimular la lectura y la escritura de los profesores tabasqueños y presentar un testimonio del seguimiento del proceso formativo de muchos niños que ahora son activistas en el campo de la Educación Ambiental.

Destacamos la relación de la educación ambiental con la vulnerabilidad y calidad de vida, al constituir el Estado de Tabasco el territorio de mayor fragilidad nacional por inundaciones; este elemento contextual resulta insoslayable cuando se aborda el tema ambiental.

La tesis registra un apartado de producciones de cuentos infantiles durante las inundaciones en Tabasco en el 2007, que ha sido considerada la mayor catástrofe de la Entidad, y la de mayor repercusión en el país en la última década.

Este ejercicio que nos ocupó en la atención a niños en los albergues cierra un seguimiento en donde pasamos de las ideas anticipadas y reflexivas en el marco de la EA, a la articulación de la EA en una intervención en situación de catástrofe. Asimismo, transitamos de un trabajo institucional a la participación solidaria e independiente.

Con este trabajo cierro una etapa de trabajo de campo de 18 años de servicio en Tabasco, donde mantuve la coordinación de aquello que significó una esperanza de cambio.

En estos años pasamos de la institución a las escuelas, de éstas a la comunidad, de las personas a las necesidades, de las necesidades a la gestión, a la organización social, al trabajo crítico, al exilio.

El trabajo de gestión comunitario es muy difícil en el marco institucional y político en México, y a veces la resistencia implica rupturas en nuestro proceso, simplemente para existir y seguir haciendo educación ambiental en los frentes posibles.

Beziers, Francia, mayo del 2015

INTRODUCCIÓN

Los niños son los principales destinatarios de las esperanzas de cambio, de los deseos de incrementar las competencias intelectuales, físicas y emocionales de una sociedad. Sin embargo, durante generaciones los niños han sido víctimas de las decisiones de los adultos. La escuela ha sido el medio para la inculcación de contenidos que refuerzan el apego al orden imperante a través de los mecanismos de legalización. Esta idea de Bourdieu (1985) *de la violencia simbólica* nutre el currículo oficial. Por ello, la educación ambiental consideramos debe constituir una filosofía que una esos dos elementos que hacen posible una mejor sociedad: su voluntad de cambio y la conciencia, que nos permita avanzar en el campo a pesar de las diferentes ideologías que puedan insertarse en los espacios de poder de la educación formal.

Lo anterior implica situar a la educación ambiental en el campo de propuestas educativas emergentes teniendo como centro de interés planteamientos orientados al progreso de la comunidad. Reconociendo que no podemos hacer educación en el ámbito pedagógico al margen del conocimiento del desarrollo de los niños. En la actualidad son enormes los avances en el conocimiento más profundo de los aspectos físicos, psicológicos, sociales y emocionales de los niños y los adolescentes, ello nos permite una relación más dinámica y respetuosa en torno a la función del aprendizaje en las diferentes etapas de desarrollo, no obstante, ello no nos libra de continuar equivocándonos pese a nuestras mejores intenciones, pues el currículo como un sistema generalizado conlleva este riesgo.

Alicia de Alba (1991) plantea que los intereses del currículo suelen ser contradictorios y que su implementación implica mecanismos de negociación pero también de imposición. En este sentido, la educación ambiental como un campo en constante construcción interviene de manera permanente en las adiciones curriculares, en cada caso con las debilidades y fortalezas de los diseñadores y de los enfoques variados de la teoría ambiental y esta dinámica depende esencialmente del momento histórico, las oportunidades de tipo político, institucional, y la participación de los colectivos escolares para adoptar las innovaciones. Con relación a lo expuesto Viesca (1992) plantea en relación al análisis curricular la existencia de *diferentes planos o dimensiones del currículo*, en donde la eficacia de su implementación depende esencialmente de sus interrelaciones.

En nuestra experiencia una propuesta educativa siempre será más pertinente cuando el trabajo de diseño curricular emana desde una construcción más democrática, y menos vertical. En América Latina y particularmente en México la

educación ambiental se ha decantado y resignificado en sus diferentes campos de acción, transitando por una serie de enfoques, reformas y métodos. También se ha visto enriquecida por las prácticas educativas que insertadas en contextos variados que desde lo informal han aportado una visión dinámica y más humana del proceso educativo. Sin embargo, no son excluyentes propuestas curriculares que no podemos legitimar como aportaciones en el campo de lo pedagógico, pues si bien pueden resultar temas bien ejecutados, se ignora completamente cómo desarrollar los contenidos acorde a la edad e intereses de los niños

Es así como al interior de las propuestas de diseño curricular en educación ambiental existen enormes fronteras en su propia visión de su ubicación, calificación y orden en el currículum. Más aún de su trascendencia de contenido a un verdadero significado, no de enseñanza, sino de aprendizaje como una función sustantiva para el educando.

Las orientaciones de la Conferencia de Tbilisi en la entonces República Soviética de Georgia, aún como contribución histórica no dejan de ser vigentes al reconocer “la naturaleza compleja del medio ambiente”, “la necesidad de promover desde los primeros años procedimientos pedagógicos que permitan a los niños visualizar y debatir soluciones posibles”, y la necesidad de “una educación permanente orientada hacia el futuro”. Asimismo, la necesidad de articulación de propuestas “que reflejen la realidad de un país o de una comunidad como un interés esencial de la EA” (UNESCO: 1980, 23, 24, 54). Sin embargo, de esta primera noción básica y elemental poco hemos aprendido persistiendo: modelos educativos importados de otros contextos, acciones de grupos ecologistas en espacios educativos, materiales educativos promovidos por grupos políticos que se denominan ambientalistas, entre otros.

A partir de los ochenta en el ámbito escolar de nuestro país hemos visto un variado número de acciones y respuestas a la problemática ambiental que no siempre han correspondido a la genuina pretensión de la educación ambiental como un proceso coherente de cambio con una propia aportación filosófica y epistemológica en el campo educativo. En ese mismo sentido se ha trabajado la ambientalización del currículo escolar, cobrando sentido una educación ambiental desde la perspectiva de los maestros como una ampliación de las ciencias naturales.

Consideramos que las limitaciones esenciales de la inserción de la educación ambiental en los medios formales de la enseñanza escolar, es tratar de ganar un espacio dentro del currículo y generar (un programa, un proyecto, una asignatura), en realidad en todos los preceptos de la teoría constructivista, (como modelo

actual) en la pedagogía social y en el actual marco curricular por muy ineficiente que sea, está inserta esta necesidad de conocimiento, de valoración de los ecosistemas, de la búsqueda de soluciones. Lo que falta es cobrar sentido de cómo generar su acción y reflexión.

Desde nuestra postura de intervención nos interesa más que crear contenidos, buscar un destino, una experiencia relevante que les permita a los educandos nociones y aprendizajes permanentes, más allá de lo cognitivo, en un orden afectivo, emocional y relacionado con una pedagogía del ambiente comunitaria, lúdica, tangible. Pero también implica el reto de asumir una posición científica ante los retos de conocimiento.

Reconociendo esta visión hegemónica y común –de lo pedagógico desde lo ecológico-, en donde (las campañas de reforestación y de limpieza siguen ocupando un lugar preponderante en las escuelas), y orientándonos más en una dimensión –sociológica y antropológica-, en nuestra forma de construir la educación ambiental, comenzamos un trabajo de diseño tomando como base la inclusión de situaciones de abordaje y de aprendizaje (desde el currículum ya establecido), abocándonos a generar a través de la didáctica de cuentos una forma de abordaje y de reflexión de lo cotidiano.

El trabajo plantea en su contenido distintas fases que a su vez forman parte de la manera en que concebimos la inserción de la educación ambiental. Planteamos en la organización capitular de esta memoria nuestros criterios de abordaje de la intervención y de la investigación:

- a) Una dimensión de la política educativa relacionada con las regulaciones y características de nuestro sistema educativo nacional y estatal. Marco que determina las condiciones de inserción del currículum en sus diferentes modalidades de organización. Asimismo, recapitulamos en el orden personal e institucional nuestra integración al campo de la educación ambiental, por qué nuestro interés en este objeto de estudio. (Capítulo I)
- b) Una dimensión metodológica relacionada con el abordaje de nuestra intervención, el método y las herramientas. (Capítulo II)
- c) Una dimensión social, destinada al reconocimiento de la población y su contexto en términos ambientales, económicos, su caracterización. Es decir un reconocimiento del territorio a intervenir. (Capítulo III)

- d) Una dimensión pedagógica, destinada al reconocimiento de las características principales del niño preescolar y las orientaciones curriculares acordes al desarrollo de las competencias de aprendizaje. Ello sustenta nuestra visión teórica de la educación ambiental en el currículo (Capítulo IV)
- e) Una dimensión cultural, relacionada con los valores, inventarios de conocimiento de las comunidades, destacando la articulación de la literatura y la oralidad como puentes de encuentro con la educación ambiental. (Capítulo IV y V)
- f) Una dimensión técnica, relacionada con las necesidades de aprendizaje de los niños en términos de contenido ambiental y que incluimos a manera de diagnóstico pedagógico. El punto de partida de esta intervención es el reconocimiento del contexto y las necesidades de aprendizaje emergentes en niños de preescolar de Tabasco, México. (Capítulo VI)
- g) Una dimensión prospectiva, orientada a generar cambios temporales y permanentes en el modelo de enseñanza relacionadas con la vocación de la educación ambiental como una respuesta a la crisis civilizatoria. Asimismo presentamos la evolución y transición de la intervención, en donde incluimos riesgo y resiliencia como los retos inmediatos en el entorno de Tabasco, México por constituir el territorio más vulnerable del país en materia de inundaciones. Incluimos adicional a nuestros datos empíricos y estadísticos, testimonios de los profesores y de los niños o adolescentes. (Capítulo VII y VIII).

Nuestra propuesta se considera como un currículum cotidiano en reconstrucción del conocimiento y una propuesta de acción comunitaria. Establecemos una distancia conceptual con las propuestas curriculares de carácter instruccional, o actividades que complementan la planificación de la práctica docente de una manera rigurosa.

La participación docente se generó desde la etapa de diseño, pues no concebimos al docente sólo como mediador, sino como autor de los medios educativos. Un grupo de escritores fueron los actores principales del material educativo con el recurso literario de cuentos. Esta propuesta de diseño de intervención es entonces un modelo participativo enmarcado desde su inicio en un enfoque de trabajo colaborativo. La propuesta es completamente flexible, abierta, libre.

Consideramos que aún con los avances en la formalización de la EA siguen siendo escasos los materiales de investigación sobre diseño curricular en el campo de la EA, concentrándose la mayoría de las publicaciones en la etapa de implementación y en los resultados; e insistimos que el problema de la educación ambiental no estriba en la ausencia de materiales, pues existen infinidad de recursos, consiste básicamente en la manera en que integramos y generamos nuestro conocimiento. La educación ambiental en su compleja limitación de sus entornos en lo pedagógico en realidad constituye un todo que no puede ser otro sino el sentido ético.

Proponemos en esta memoria teorizar a partir de la acción educativa. Consideramos que la educación ambiental debe constituir una respuesta a las necesidades concretas de cada contexto escolar y comunitario. Esta idea de pertinencia, de conocimiento situado, debe precisar de medios didácticos y de un modelo pedagógico propio.

La estrategia de intervención está basada en el diseño de cuentos ambientales, retomando como recursos principales para la integración de nuestra pedagogía ambiental la literatura y oralidad. El método utilizado (estudio de caso) pretendió como beneficio la reducción de incertidumbre para tomar decisiones fundamentadas en el análisis del proceso, pero también la documentación de nuestra intervención a fin de dejar un registro tanto de las condiciones sociales y educativas, como de la respuesta de los actores.

La región sur-sureste de México en la cual se ubica este trabajo, particularmente en la provincia de Tabasco representa un México multiétnico y multicultural. La investigación retoma como principal elemento de análisis esa realidad microcósmica en un país con una enorme diversidad cultural.

Desde nuestra experiencia la educación ambiental en el campo formal debe ser entendida como un proceso, que más allá de su institucionalización corresponda a un enfoque de trabajo extramuros y extracurricular que permita la permanencia fuera de las temporalidades escolares. Un trabajo que se intensifique en el hacer cotidiano tanto del currículum vivido en las aulas escolares, como en el currículum oculto que incluye todas las dimensiones de tipo cultural, místico, los obstáculos del conocimiento en el orden sociocultural, las oportunidades. Todo ello debería quitar la etiqueta de la educación ambiental como “proyecto”, “asignatura”, y dar paso a una educación con un elevado nivel de conciencia y calidad.

En avance a nuestra discusión de resultados incluimos una breve presentación - contrastación de otras experiencias de didáctica a través de cuentos con niños de edad preescolar en Europa y África, a fin de explorar la fortaleza de nuestro modelo didáctico, que representa el centro de interés de los alumnos para abordar con oportunidad aspectos relacionados con su cotidianeidad (curricular, experiencial, intereses personales y colectivos, intenciones específicas de desarrollo planeadas y mediadas por los profesores, un medio de interacción con la comunidad a través de la comunicación oral).

En términos de metodología la memoria presenta el diseño de sus herramientas, así como el análisis y resultado de la aplicación de éstas. La medición de resultados tomó como fuente primaria las iniciativas desde los profesores a través de los trabajos con los niños y la participación de los padres.

El proyecto macro en el cual se inscribe la intervención que documentamos en el nivel preescolar ha sido un caso muy particular en el país, debido a su vigencia y al constante ejercicio de documentación en cada uno de los niveles educativos, con una significativa presencia de materiales educativos y de acciones comunitarias. Este trabajo constituye un balance de más de una década de seguimiento, rescatando algunos elementos esenciales de análisis, desde el diseño, la teoría, el método y los resultados en el nivel preescolar.

Transitamos en diversos niveles de investigación, documental, pero también de investigación activa (en campo). Asimismo, confrontamos y contrastamos la teoría del Programa de Educación Preescolar con nuestro diseño e intervención. Recuperamos de manera descriptiva y analítica el proceso, y generamos una base de información de tipo estadístico apoyándonos en recursos de innovación como fue la creación de un *software* para registrar las evidencias de trabajo escolar.

Nuestra tesis recupera como principio que el conocimiento es una construcción cultural y nos recuerda que el registro es una herramienta básica, que si bien no es novedosa, sigue teniendo vigencia desde la perspectiva hermenéutica para abrir nuevos horizontes de diálogo.

CAPITULO I

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y FORMACIÓN AMBIENTAL



Archivo fotográfico CIIEA- IV Comité CONALMEX/UNESCO: Serie intervención en Educación Ambiental nivel Preescolar

1.1 Educación ambiental en el sistema educativo mexicano

Para los educadores de preescolar el antecedente más remoto de la educación ambiental formal es el Programa Nacional de Educación Ambiental, el cual fue publicado a manera de guía curricular. Los educadores que tienen este material lo consideran como una publicación de base en el tema. Dicho programa fue impulsado por la Subsecretaría de Educación Elemental y la Dirección General de Educación Preescolar, con la participación de la desaparecida Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE) durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982 – 1988)².

Aunque el enfoque se ha visto superado por las tendencias educativas actuales, aquí la primera definición de la educación ambiental expresada en el programa: “La Educación Ambiental es un estilo de educación que tiende a la formación y fortalecimiento de la conciencia ecológica”. Se repite en las concepciones de EA la idea tácita de la relación de esta con la salud, “que el individuo tenga la capacidad para comprender y valorar los aspectos físicos, biológicos, sociales, que permiten y condicionan su propia evolución y con los cuales se interrelacionan constantemente influyendo de forma decisiva en su salud” (SEP: 1991,17). Sin embargo, hasta la fecha es el único intento nacional de implementación de la EA introducida a todas las Entidades Federativas en todos sus centros de educación preescolar, con una cobertura de distribución nacional y con la formalidad de inclusión curricular.

Queda manifiesto que la EA en la educación preescolar ha sido limitada a las indicativas de formación de hábitos y aspectos lúdicos que han sido poco estudiados en su nivel cognitivo. Lo anterior no quiere decir que la formalización sea el camino para la generación de aspectos realmente significativos; desde siempre el medio natural ha sido el principal recurso propiciador de las prácticas escolares, pero su enfoque ha sido muy limitado hasta antes de la Reforma de la educación preescolar de la cual hablaremos en el siguiente capítulo.

Es importan destacar que después de la experiencia impulsada por la desaparecida SEDUE, una de las instituciones gestoras de la EA ha sido el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable, de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales que se conformó oficialmente en 1995. Se cita a la letra el Diario Oficial de la Federación “Coordinadamente con la SEP fortalecer los contenidos ambientales de planes y programas de estudio y los materiales de enseñanza de los diversos niveles y modalidades de la educación”.

² Este programa fue el primero en instaurarse formalmente y se debe en gran parte a la gestión de Edgar González Gaudiano.

Se señala también en la memoria de gestión (CECADESU: 2012, 9) que “en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2005 como rasgo distintivo en cuanto a la integración de políticas públicas, promovió la elaboración de Planes Estatales de Educación, Capacitación y Comunicación Ambientales, en coordinación con los principales actores de la educación ambiental en los Estados”. Cabe destacar que este esfuerzo impulsado hacia los estados tuvo mayor impacto en el ámbito no formal.

Respecto a la educación primaria por su antigua obligatoriedad y cobertura ha sido el principal laboratorio y campo de acción de iniciativas educativas de cualquier tipo; asimismo, existen variados esfuerzos por “ambientalizar el currículo”, más desde una visión de incrementar la información ecológica que socioeducativa, en este nivel se ha dado un mayor énfasis a la incorporación de la EA y que ha sido objeto de estudio de algunos investigadores.³

En el Plan de estudios de la educación primaria de 1993 que mantuvo vigencia hasta 2011 sólo se contemplaba la inserción de la EA como un componente de las ciencias naturales, ni siquiera se integraba su análisis en las asignaturas de español o geografía por ejemplo.

La tabla que presentaremos a continuación es resultado de un análisis presentado por la Dirección de Materiales y métodos educativos como una primera aproximación en 2008. Más tarde se hicieron algunas adiciones a la presencia de la EA en los libros de texto, pero no se consideran oportunas incluirlas en esta investigación, en virtud de que su objetivo fue rescatar qué contenidos podían relacionarse con la EA, pero en definitiva no habían sido incluidos ni tratados con un propósito alusivo al campo. Luego entonces, resulta pernicioso incorporar esta relación, pues sabemos que la EA puede tener un sentido transversal y justificar su conexión con casi todos los temas curriculares.

³ Un ejemplo de los primeros estudios curriculares es 1993, de Alba, Alicia; Martha Viesca y otros *El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*. México, CESU-UNAM, 198 pp. Esta investigación recoge un análisis de los contenidos ambientales en el currículum de primaria. En él se abordan la dimensión ambiental, concepto de ambiente, génesis, desarrollo y posibilidades de solución de la problemática ambiental, implicaciones psicológicas de la relación hombre naturaleza y sesgos discursivos y obstaculizadores y hace patente los intentos en México por incluir una educación que permitiera un mejor conocimiento del medio desde la década de los setentas.

Tabla 1. Contenidos de educación ambiental en los libros de texto de 1° a 6° grados ciencias naturales plan 1993: Ejemplo: primer año de primaria.

Primer grado: bloque	Contenidos
4	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del agua para la vida • Contaminación y cuidado del agua
5	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias y semejanzas entre plantas y animales • Cuidados para la protección de los seres vivos
6	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano transforma la naturaleza • Reconocimiento de la relación entre el medio ambiente y las actividades productivas • Problemas ambientales en el campo y la ciudad

Como señala Sánchez (2012, 3). “De 1997 a 2000 se publicaron los libros para el maestro de Ciencias Naturales de tercero, cuarto, quinto y sexto grados, en los que se incluyeron recomendaciones didácticas vinculadas con la educación ambiental”. De esta forma se trataba de salvar los vacíos que pudieran existir en el sentido didáctico o metodológico de los libros de texto, asumiendo que el profesor podría hacer las contextualizaciones pertinentes.

No puede hablarse demasiado de la evolución de la EA en su enfoque institucional puesto que la Secretaría de Educación Pública no ha hecho lo suficiente en su agenda técnica, relativa a la creación de discurso, teoría, medios. Coincidiendo que el enfoque para la enseñanza de las ciencias domina la concepción de educación ambiental en la Secretaría de Educación Pública, sobre todo en el nivel básico. (González: 2010, 50,72).

Es paradójico que la SEP tenga un gran número de profesionales de la educación que diseñan materiales y métodos educativos, pero que los diseños de textos relativos a EA sean solicitados a investigadores externos, de las áreas de ciencia de universidades o centros de investigación. Asimismo, el propio CECADESU, es quien se encarga de dictaminar los materiales educativos y los cursos nacionales.

Esta visión de la EA como un tema de las ciencias naturales ha propiciado en la opinión de González Gaudiano (2010) que sólo se ha incluido en los libros de texto de Ciencias Naturales y de Geografía. Es decir, se trata de una equivalencia entre medio ambiente y naturaleza, que poco contribuye a ver la dimensión social de los problemas ambientales y obstruye la comprensión colectiva de los conflictos. Sin embargo, no pueden dejar de mencionarse los esfuerzos que ha significado dar a la EA un lugar en la gestión del currículo en México sobre todo en las Entidades Federativas.

De 2011 a 2014 se ha desarrollado diversas adiciones de contenido a los libros de texto, abordando situaciones complejas como el cambio climático, manejo de residuos, entre otros. Coincidimos con González Gaudiano (2012, 21) cuando señala que al “estar el currículum escolar recargado de contenidos y prácticas que son insustentables, ese currículum elevaría su grado de disonancia cognitiva si, en el caso particular de la educación ambiental y su institucionalización en los procesos escolares, lo que se propone es simplemente adicionar contenidos”.

Un currículum básico consideramos debe estar acotado a las necesidades de enseñanza más apremiante, y es justamente una mejor enseñanza de la ciencia concatenada con procesos axiológicos lo que debiera contribuir a una real dimensión de la EA. Esta tiene una dimensión ética que necesariamente debe estar articulada a los componentes históricos, culturales y cívicos. Apuntamos más a la idea de que cada escuela o Entidad Federativa desarrolle su propia agenda de temas emergentes y los incluya en su currículo como una conexión natural del aprendizaje basado en problemas de carácter geográfico, ecosistémico, social, entre otros.⁴

Entramos a un campo más complejo cuando pensamos que incorporar temas emergentes como es el cambio climático ayudaría a los niños a mantener un mayor dominio de las ciencias. Esa debería ser una preocupación articulada con las necesidades de calidad del aprendizaje en todas sus vertientes, y que la eficacia de este aprendizaje se sustentara en la calidad ética de la comunidad.

Lo anterior lo acotamos porque la inclusión de estos temas para muchos planificadores significaba la posibilidad de que se mejoraran los puntajes de evaluación de las pruebas de estandarizadas como PISA. Los alcances de la inclusión de la EA entonces se ve como deficiente, pues los resultados de las evaluaciones no señalan cambios progresivos en los niños mexicanos, ni en ciencias, ni en las otras disciplinas que se evalúan como el propio dominio de la lengua.

Las pruebas estandarizadas de entrada ya tienen problemas de conexión con las realidades multinacionales. Respecto a esta visión reduccionista nos gustaría comentar el caso de una observación que desarrollamos en la aplicación de una

⁴ Es paradójico que la SEMARNAT publique estudios como: *contenidos de educación ambiental en los libros de texto*. 2011-2012. En donde tiene por objeto inventariar los temas de biodiversidad. Esta idea de estructurar temas, de engrosar contenidos es el sistema de medición y presencia de una educación ambiental centrada en las ciencias naturales. Puede consultarse: <http://www.semarnat.gob.mx/sites/default/files/documentos/informeContenido.pdf>

prueba en una comunidad del Municipio de Teapa, Tabasco, en la que los niños de segundo grado de primaria debían desarrollar el siguiente ejercicio:

....señalar como trasladarse en metro del zócalo del centro histórico de la ciudad de México al estadio azteca. Se incluía la guía de las líneas del metro.

En una prueba observamos que un niño dibujó un trazo y marcó con una regla los centímetros y milímetros del sitio de origen al sitio de destino (ubicando el metro como unidad de medida). Otro dibujó una bicicleta y se autorepresentó con un balón de futbol en la canastilla, (centrándose en la acción de traslado como generalmente lo hace – usando la bicicleta). Uno más dibujó un avión sobre el mapa (ignorando la noción del medio de transporte y sin tener idea de la distancia y ubicación espacial). En conclusión los niños no tenían la noción de metro como medio de transporte. Desvinculados del contexto de la prueba su calificación fue baja. Pensar que la EA puede auxiliar para mejorar la calidad de la educación con este tipo de enfoques evaluativos constituye un riesgo de acepción.

En el caso de la educación secundaria, dada su composición por asignaturas, es el espacio común para el piloteo de estrategias y proyectos disciplinarios, aunque con sus problemas de fragmentación y diversidad de modalidades constituye un ambiente difícil para generar un enfoque integral; sin embargo, se han hecho adiciones programáticas importantes como fue la educación ambiental como asignatura optativa.

La modalidad de asignatura no es el mejor medio pues se antepone a su integración transversal al currículo, pero sin duda permite un abordaje en algunos casos de manera muy eficiente, sobre todo porque los profesores que lideran las asignaturas optativas buscan visibilidad en el logro educativo a fin de conseguir la aprobación de su programa con la ratificación en el catálogo nacional, y ocupar un lugar en la tribuna académica local. Se caracterizan por su gusto a la lectura, y su capacidad de organización de colectivos para la validación de sus materiales.

No obstante, hay enfoques limitativos por los revisores de los programas a nivel nacional quienes mantienen una visión disciplinar de la oferta optativa, así que por ejemplo los programas de historia se convierten en sendos apartados de historia, y se delimitan incluso periferias entre historia y geografía; con esta visión integrar una dimensión de la EA provoca una sala de negociaciones y gestión ante los árbitros nacionales.

Los componentes que se consideran como complementarios al currículo en cada una de las Entidades respecto a sus necesidades e intereses son tres subcampos:

Tabla 2: **Asignaturas optativas en secundaria**

Subcampo	Asignatura
La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad	a) Historia de la Entidad b) Geografía de la Entidad c) Patrimonio cultural y natural de la Entidad
La Educación ambiental para la sustentabilidad	IDEM
Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo	a) Formación ciudadana democrática en el marco de una cultura de la legalidad b) Ambientes protectores c) Patrimonio cultural y natural de la Entidad d) Educación sexual e) Lengua y cultura indígenas

Estas posibilidades de flexibilizar el currículo en las Entidades Federativas está fundamentado en el Acuerdo número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. De esta forma la EA queda como un componente integrador en todas estas ofertas, pero depende de la capacidad de cada Entidad Federativa el diseño de su propio programa.

En el caso de Tabasco la oferta es diversa, sin embargo, los esquemas de desarrollo de los programas se dan de manera diferenciada, por ejemplo la academia de Geografía de Tabasco hace un proceso de consulta para incluir la EA y temas emergentes; asimismo, se integró en su más reciente edición el componente de gestión de riesgo, nos correspondió apoyar en la defensa de esta visión integral de la EA y la gestión del riesgo en el estudio de la Geografía en virtud de que la dictaminación inicial fue rechazada por la SEP Nacional al considerar que se desarrollaban temas y un enfoque ajenos al estudio geográfico. Finalmente se realizó un trabajo a nivel de taller moderado por un especialista y se logró la inclusión de la EA en dicho programa optativo.

La visión del programa de historia de Tabasco mantiene una lejanía con el enfoque de la EA pese a la publicación del programa en el año 2012, posterior a las inundaciones de Tabasco en el 2007 no se incluyeron temas o consideraciones especiales relacionadas con este tema en otros momentos históricos de la Entidad, para esta academia la historia no debe asumir una visión crítica y se limitan al recuento de datos y hechos históricos.

En el caso de la asignatura de patrimonio cultural de los tabasqueños, a nivel conceptual se ubica en lo básico mínimo, sus contenidos privilegian un sentido estético del patrimonio, y deja de lado procesos más reflexivos respecto al aseguramiento del patrimonio; se ignora incluso la relación del patrimonio con la vulnerabilidad geográfica de Tabasco.

En las tablas 3 y 4, se pueden identificar las asignaturas optativas en el ámbito educativo nacional con vigencia al año 2015. Cada Entidad Federativa propone la asignatura, título y contenidos y es a través de un arbitraje nacional que se determina su factibilidad.

Respecto a la actualización docente existen ofertas educativas, como las del Programa Nacional de Actualización Permanente. No como programa obligatorio, sino como cursos de actualización que sirve para la acreditación de puntajes que les son considerados en la evaluación con puntaje escalafonario. Sin embargo, este esquema de actualización tiende a su desaparición con la Reforma Educativa que está en marcha.

En resumen los avances más significativos de la EA, con las deficiencias ya enunciadas en la educación básica a nivel nacional se han dado en la reformulación de los libros de texto que el Estado distribuye de manera gratuita a todos los niños mexicanos de preescolar, primaria y secundaria.

Las estrategias de incorporación de la dimensión ambiental más frecuentes en los Estados son a través de guías y recursos didácticos complementarios, pero no se puede hablar de un esquema formal de su distribución, ni de su inclusión curricular obligatoria, por ello no consideramos viable incluir experiencias Estatales que no tienen este sentido de su formalidad curricular.

Tabla 3 : **Las asignaturas optativas de secundaria en México**

Subcampo	Programa	Entidad
Historia de la Entidad	Historia de Coahuila	Coahuila
	Historia de Colima	Colima
	Historia de Chihuahua	Chihuahua
	Historia de Jalisco	Jalisco
	Historia de Nuevo León	Nuevo León
	Historia de Quintana Roo	Quintana Roo
	Historia de San Luis Potosi	San Luis Potosi
	Historia de Sinaloa	Sinaloa
	Historia de Tabasco	Tabasco
	Historia de Tlaxcala	Tlaxcala
Geografía de la Entidad	Geografía de Tabasco⁵	Tabasco
	Geografía de Tamaulipas.	Tamaulipas
Patrimonio cultural y natural de la Entidad	Patrimonio cultural y natural de Chiapas	Chiapas
	Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal	Distrito Federal
	Patrimonio cultural y natural del Estado de México	Estado de México
	Patrimonio cultural y natural de Morelos	Morelos
	Patrimonio cultural y natural del Estado de Oaxaca	Oaxaca
	Patrimonio cultural y natural de Puebla	Puebla
	Patrimonio cultural y natural en Querétaro	Querétaro
	Patrimonio cultural y natural de los tabasqueños	Tabasco
	Patrimonio cultural y natural de Veracruz	Veracruz
	Patrimonio cultural y natural de Yucatán	Yucatán
	Patrimonio cultural y natural de Zacatecas	Zacatecas

En esta asignatura trabajamos la integración de la EA y se abordaron elementos referidos a la gestión de riesgo en Tabasco. Es un material que recupera las contribuciones de académicos locales, impulsado por la Profesora de secundaria Olinda García Payró.

Tabla 4: **Educación Ambiental y sustentabilidad como optativa en secundaria**

Subcampo	Programa	Entidad
Educación ambiental para la sustentabilidad	Educación ambiental para la sustentabilidad en Aguascalientes	Aguascalientes
	Jóvenes sudcalifornianos por una cultura de la sustentabilidad ambiental	Baja California Sur
	Educación ambiental en el Estado de Campeche	Campeche
	Educación ambiental para la sustentabilidad en Chiapas	Chiapas
	Educación ambiental para el desarrollo sustentable en el Distrito Federal	Distrito Federal
	Cultura del agua para la sustentabilidad en Durango	Durango
	Cultura Ambiental: Reto de los Guerrerenses	Guerrero
	Educación ambiental para la sustentabilidad en Hidalgo	Hidalgo
	Educación ambiental, adolescentes y sustentabilidad en Jalisco.	Jalisco
	Educación ambiental para la sustentabilidad del Estado de México	Estado de México
	Educación ambiental para la sustentabilidad en Michoacán	Michoacán
	Hacia una cultura ambiental en Morelos	Morelos
	Cultura ambiental en Querétaro	Querétaro
	Educación y cultura ambiental para la sustentabilidad en Quintana Roo	Quintana Roo
	Educación ambiental para la sustentabilidad en Tabasco	Tabasco
	Educación ambiental para la sustentabilidad en Tamaulipas	Tamaulipas
	Educación ambiental para el Desarrollo sustentable en Tlaxcala	Tlaxcala
	Educación ambiental para la sustentabilidad en Veracruz	Veracruz
	Educación ambiental para la Sustentabilidad en Zacatecas	Zacatecas

Fuente: Secretaría de Educación Pública, México, D. F. Catálogo 2014

1.2 Formación ambiental en la educación básica de Tabasco

En cuanto a la educación ambiental en Tabasco, hasta 1988 sólo se contaba con materiales de apoyo como: “Complemento de Educación Ambiental para Escuelas Primarias del Instituto Nacional de Investigaciones de Recursos Bióticos, Tabasco, y la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación, como un proyecto de investigación-acción que formula un conjunto de unidades de trabajo para cada grado escolar” (SE-TABASCO: 2003, 18, 23).

Sin embargo, no hubo seguimiento de la aplicación del material y su distribución no fue completada al desaparecer el citado INIREB en 1988 (mismo año en que fue publicado el Complemento). Dicho material está conformado de unidades por grado escolar, objetivos, prácticas de campo, desarrollo de un tema, y una actividad de evaluación para verificar los aprendizajes. Su enfoque es aprendizaje por objetivos, y mantiene un lenguaje instruccional. Por ejemplo el INIREB (1988, 22) proponía soluciones didácticas como “el maestro utilizará la mitad del pizarrón (lado izquierdo), para dibujar o simbolizar los elementos observados por los alumnos en la práctica ambiental, haciendo 2 columnas donde contenga elementos no vivos en una y en la otra elementos vivos”.

La propuesta constituye un esfuerzo cuyo principal valor es la relación de temas con contenidos programáticos. Con la limitante de una estructura y estilo completamente dirigido, sin abrir la posibilidad de generar en el docente una reflexión más allá de lo que señala la planeación didáctica. Un material diseñado en un aprendizaje por objetivos, propio de un esquema de enseñanza ya agotado incluso para la época de su publicación.

El IV Comité Regional de la CONALMEX/UNESCO en 1993 diseñó una “Guía de educación ambiental” la cual se distribuyó en Escuelas Asociadas a la UNESCO⁶; sin embargo, no se concretó un proyecto que vinculara aspectos como la capacitación docente, ni un monitoreo para evaluar la funcionalidad del material y quedó como un esfuerzo inconcluso. Este material en su versión preliminar fue revisado por el desaparecido Programa Internacional de Educación Ambiental, (PIEA), preaprobando un financiamiento para su edición que no tuvo viabilidad por los plazos administrativos de la Entidad en la gestión de gobierno.

⁶ El Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO es una red internacional de escuelas que tiene como objetivo educar para la Paz y la Comprensión Internacional. Sus líneas de trabajo son: Los Derechos Humanos, Otros Pueblos y otras Culturas, Problemas Mundiales y el Hombre y el Medio. Este proyecto fue lanzado por la UNESCO posterior a la segunda guerra mundial con el fin de contribuir a una cultura de paz en el mundo. Recuperado diciembre 12, 2012 en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>. Con un grupo de 32 escuelas de siete Entidades que conforman la región Sur Sureste de México comenzamos nuestras primeras aproximaciones de trabajo en educación ambiental.

Con este antecedente en 1995, la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco encomienda al IV Comité Regional de la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO, desarrollar una propuesta educativa que concretara un proyecto interinstitucional para incorporar al currículo de la educación básica de Tabasco la dimensión ambiental. Este es el punto de partida del *programa “Formación Ambiental en la Educación Básica de Tabasco”* y se trabajó bajo dos propósitos centrales:

1. Incorporar la dimensión ambiental buscando la conformación de valores y la inducción de situaciones que refuercen el sentido de pertenencia y relación con el entorno, a través del desarrollo de nuevas habilidades, lenguajes, aptitudes, actitudes y métodos.
2. Promover la diversificación del conocimiento técnico científico y su contraste con los saberes cotidianos, a partir de los contenidos abordados en el currículo de la educación básica.

El proyecto, pese a estar circunscrito a una oficina de representación de la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO, mantuvo un enfoque próximo a los planteamientos teóricos y al capital intelectual de nuestra región, sin subestimar la valiosa contribución de otras regiones del mundo y la contribución de los Organismos Internacionales. Esta mediación reconoce las contradicciones y contrasentidos que los organismos internacionales han promovido respecto de la educación ambiental⁷. La siguiente cita pone de manifiesto la complejidad de un campo en construcción: “La diversidad conceptual del campo de la educación ambiental es muy amplia y llena de antagonismos, lo que se expresa en un conjunto de distintas luchas en diferentes esferas tanto de lo educativo como de lo ambiental, y tanto en el terreno internacional como en el regional y nacional”. (González Gaudiano: 2005, 2)

El proyecto Formación Ambiental en Tabasco avanzó gradualmente, transitando de etapas piloto a mayor cobertura en cada uno de los niveles:

⁷ Los trabajos de González Gaudiano como: “*Otra Lectura de la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*” y “*El difícil camino de la educación ambiental en México*”, ponen de manifiesto la contribución de los países latinoamericanos en el significado de la educación ambiental como la gestión ambiental popular, la ecología social, y la ecología solidaria.

“para alcanzar la incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en Tabasco, se analizó la factibilidad, pertinencia y prioridad en la incorporación en cada uno de los tres niveles de este sistema. Como resultado de este análisis surgió, en primer lugar, la decisión de enfocarse en los niveles de primaria y secundaria. Las ventajas que ofrecía el primero como punto de arranque radicaba en factores tales como sus métodos integrales de enseñanza, los diferentes contextos escolares respecto a aspectos culturales, sociales y ambientales, así como la mayoritaria población escolar en este nivel”. (Chávez & Bustos: 2000, 3)

Tomada la decisión de incidir en primer término en el nivel de educación primaria, trabajamos en una revisión del plan y programas de estudio en cuanto al análisis de sus contenidos y métodos empleados, para posteriormente determinar tres aspectos: los temas más pertinentes respecto de las características socioambientales de la región sur sureste del país, el enfoque presentado, y la información de interés a docentes y alumnos. Se propuso generar un material complementario que interconectara los temas y propósitos emergentes al currículo de educación primaria, el cual más tarde (1994) se conoció como *Guía Didáctica de Educación Ambiental para Escuelas Primarias*.

La segunda etapa fue la incorporación de la propuesta ambiental en secundaria. Ésta se definió en forma conjunta mediante sesiones de discusión con funcionarios, supervisores, jefes de enseñanza, mesas técnicas y docentes de los distintos subsistemas (secundarias técnicas, generales y telesecundarias), así como su retroalimentación con la Dirección de Educación Ambiental del CECADESU-SEMARNAP⁸.

En este caso, el planteamiento de la propuesta de trabajo se enfrentaba a las características propias del modelo educativo de este nivel, que implica una fuerte fragmentación del conocimiento y, salvo en la modalidad de telesecundarias, la diversificación de la planta docente. La estrategia general diseñada incluyó tres elementos básicos: un Manual para el Docente, como herramienta de consulta y soporte conceptual y el recurso a dos ejes de trabajo transversales representados

⁸ Esta instancia adscrita a la Secretaría de Medio ambiente y Recursos Naturales, del Gobierno Federal, tenía como objetivo: Dirigir y coordinar los procesos de educación, capacitación y comunicación, para la preservación del equilibrio ecológico, la protección del medio ambiente, y el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales del país y contribuir a la formación de una sociedad informada, sensible y consiente, del medio ambiente, con miras a que la capacitación para el desarrollo sustentable, la educación ambiental y la comunicación educativa fomenten una cultura ambiental. Recuperado enero 11, 2013 en: <http://www.semarnat.gob.mx/educacionambiental/Paginas/inicio.aspx>

por la Organización de Jornadas de Educación Ambiental, y el diseño e implementación de materiales literarios (Novelas, Cuentos, etc.), adaptados al contexto local y pedagógicos del nivel.

Cabe señalar que “Las Jornadas de Educación Ambiental en secundarias son un conjunto de actividades estructuradas alrededor de un tema específico de interés social que se dimensiona en la problemática ambiental, las cuales se preparan durante varios meses y culminan en un día de actividades en las que se discute y generan propuestas en torno a los problemas analizados” SE-TABASCO (2003, 73).

Celebramos ocho Jornadas de Educación Ambiental en los temas:

Población, Ambiente y Escuela (1999),
Patrimonio Cultural y Natural en el Contexto de la Educación Ambiental (2000),
Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (2001),
El Ambiente: Un Recurso para la Acción cotidiana (2002),
Cultura y Medio Ambiente (2003),
Agua para la Vida, Agua para el Futuro (2004),
Pantanos de Centla: Realidades y Perspectivas (2005),
Erosión del Suelo en Tabasco (2006).

La organización involucraba a la comunidad generándose un importante movimiento estatal relativo a la reflexión de los temas analizados; asimismo por cada tema se diseñó un Manual que proporcionaba información conceptual y sugerencias generales sobre la temática de la jornada.

Actualmente, se dimensiona esta vocación de trabajo escolar comunitario del quehacer ambiental en el marco de la actividad denominada “*Demostración de lo Aprendido*”, en el caso de telesecundarias, y en el resto del sistema se espera un creciente número de actividades con la inclusión de las asignaturas optativas de las cuales ya se presentó su oferta en el apartado anterior.

En forma resumida, la progresión del Proyecto Formación Ambiental en Tabasco presenta la siguiente cronología:

1993-1994: Se diseñó una primera versión de la Guía Didáctica de Educación Ambiental para escuelas primarias; aplicada a diez Escuelas Asociadas a la UNESCO.

1995-1997: Adecuación de la Guía Didáctica de Educación Ambiental. Etapa piloto en primarias al 10% de la matrícula

1997- 1998: Segunda edición de la *Guía Didáctica de Educación Ambiental para Escuelas Primarias*, y cobertura total en el nivel (2049 escuelas).

1998: Consulta a docentes y definición de estrategia de Educación Ambiental para escuelas secundarias.

1999 – 2000: Diseño del *Manual para el Docente* y capacitación. Durante ese año se diseñó y logró la validación de un curso taller denominado “*La Construcción del conocimiento ambiental en secundarias*”. La certificación se tramitó en Carrera Magisterial, el sistema de evaluación nacional que incentiva a los profesores frente a grupo a través de estímulos económicos, traduciendo el mejoramiento académico en un mayor nivel de ingreso.

2001: Primera edición de la *Novela Eco de Lluvias* y *Manual Complementario a la Novela para Secundarias*; así como la segunda edición del *Manual para el Docente en Secundarias*.

2002: Tercera edición especial de la *Guía Didáctica de Educación Ambiental para Escuelas Primarias* de la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, y certificación en Carrera Magisterial del curso taller “*El Recurso Lúdico para la Educación Ambiental*”, dirigido al nivel primaria.

2003: Primera reimpresión de la *Novela Eco de Lluvias* y tercera edición del *Manual para el Docente en Secundarias*. En esta etapa se realiza el primer Diagnóstico de la Educación Ambiental en Preescolar en Tabasco que se enlaza con las primeras aproximaciones de la Reforma de la educación preescolar en México y que forma parte de esta investigación.

Ciclo escolar 2003-2004: Aplicación piloto de los *Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar*, diseño del *Cuaderno de Trabajo* y *Guía de Actividades Complementarias*. Capacitación a docentes y diseño de estrategias de seguimiento y evaluación. Durante ese año el proyecto se hizo acreedor de una Mención Honorífica Especial en la categoría de Instituciones Educativas del Premio Nacional al Mérito Ecológico.⁹

⁹ El 8 de abril de 1993, por acuerdo del Licenciado Luis Donaldo Colosio, Secretario de Desarrollo Social, se estableció el Premio al Mérito Ecológico, con la finalidad de reconocer anualmente a la persona física o moral mexicana que realizara acciones u obras relevantes en beneficio de la preservación y restauración del equilibrio ecológico y la protección al ambiente. El acuerdo estableció que el Premio debía entregarse el 5 de junio durante la celebración oficial del Día Mundial del Medio Ambiente de manos del propio Presidente de la

2005: Talleres docentes para analizar los resultados de la aplicación de los *Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar* y diseño de la segunda edición de la *Guía de Actividades Complementarias a los Cuentos*. Además se publicó la segunda edición de los *Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar* y segunda edición de la *Guía de actividades Complementarias a los Cuentos*.

2006: Se realizó el seguimiento de la aplicación de los materiales en 153 escuelas, además se impartieron capacitaciones a un aproximado de 800 profesores. Durante este mismo año se digitalizaron 14 *Cuentos para la educación ambiental en preescolar* y fueron transmitidos en televisión dentro del programa Nuestra Presencia, producido en coordinación interinstitucional Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Comisión de Radio y Televisión de Tabasco.

En el marco del proyecto desarrollamos diez materiales que dan cobertura a los tres niveles de educación básica (Anexo 1).

2007: Durante este periodo el personal se concentró en el seguimiento a escuelas adscritas al Consejo Nacional de Fomento Educativo en educación inicial y preescolar, a fin de conocer las formas de trabajo y el nivel de participación de padres no alfabetizados.

Asimismo, se participamos en la *guía de proyecto de transformación escolar*, documento que rige la planeación de las escuelas que están incorporadas al *proyecto de escuelas de calidad* (PEC), el cual tiene como objetivo fundamental mejorar las condiciones de capacitación, infraestructura, materiales, entre otros, teniendo como meta incidir en el aprovechamiento de los alumnos como consecuencia de esta inversión.

El ingreso y permanencia de las escuelas en el Proyecto de Escuelas de Calidad depende de la elaboración y cumplimiento de un proyecto. Las escuelas eligen los temas que más les interesan o se relacionan con los problemas de su población.

República. En la edición de 2004, se recibieron 85 candidaturas, procedentes de 23 Entidades de la República Mexicana en las cinco categorías. En la categoría del sector académico se otorgó el Premio al Dr. Édgar Javier González Gaudiano y por primera ocasión se determinó la categoría de "Menciones Honoríficas Especiales" de la cual fue acreedor el IV Comité Regional de la Comisión Mexicana de Cooperación de la UNESCO, sede Villahermosa del Estado de Tabasco, por sus contribuciones para fortalecer la educación ambiental en el Estado. En dicho proyecto participé como coordinadora técnica y autora principal de los materiales educativos. Asimismo diseñé dos cursos certificados en el sistema de evaluación de carrera magisterial. Esta tesis se inscribe en dicho proyecto de intervención.

En este periodo 20 % de las escuelas PEC eligieron incorporar la vertiente ambiental.

En ese mismo año (2007), en el marco de las inundaciones de Tabasco, se utiliza la pedagogía ambiental como un recurso de atención en el desastre. Se genera una nueva vertiente de trabajo integrándose la resiliencia¹⁰ y la pedagogía social como alternativas de atención pedagógica en poblaciones en situación de catástrofe.

2008: Se otorga relevancia a la documentación de prácticas relacionadas con la tradición oral y la literatura, y se trabaja en la construcción de una nueva dimensión de intervención con enfoque en gestión de riesgos y atención en catástrofes.

En esta etapa se realizó una reestructuración institucional y el IV Comité Regional de la UNESCO pasó a formar parte del Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje, (CIIEA). Institución de nueva creación dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Tabasco, con fines de investigación, innovación y vinculación.

2009-2010: se crea un sistema de monitoreo de escuelas inundadas. Participamos en el registro de escuelas con este status específicamente en el Municipio de Teapa, Tabasco. Este sistema de monitoreo implicaba la visita a las escuelas reportadas como inundadas y registrar la progresión o evolución de la inundación, a fin de determinar los tiempos de anegación, que desde luego están relacionados con el paro de funciones, y de esta manera determinar también los daños materiales y ambientales de los centros educativos. Es también un indicador que sirve para prevenir el posible desalojo considerando los tiempos de anegación.

¹⁰ En español resiliencia y en francés *résilience*, se emplea en metalurgia e ingeniería civil para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora. El término fue adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos. *Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva* (ICCB, Institute on Child Resilience and Family: 1994). *Enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos* (Lösels, Blieneser y Kofler: 1989). *Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas* (Grotberg: 1995). *La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles* (Vanistendael: 1994). *La resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos* (Suárez Ojeda: 1995). Tomado del Capítulo I de Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes: Recuperado en noviembre del 2013 en: <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman-concepto.pdf>

En este mismo año, participamos en la Evaluación de la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable en México, a cargo de la oficina de la UNESCO en México, documentando el caso específico de Tabasco.

2011-2014: creación de la Red de Desastres de Tabasco, con más de 50 instituciones. Participamos en la integración de un equipo de educación dentro de la Red. Este grupo constituyó un grupo interdisciplinario e interinstitucional.

Se incorpora en la Educación Ambiental el discurso de Gestión de Riesgos. Se genera la publicación: *Historias de Vida Juvenil: Metodología y Didáctica*.¹¹

En este trabajo de investigación abordaremos el caso de preescolar de manera particular, aunque el trabajo que hemos venido desarrollando ha sido en relación con educación básica como un sistema de formación integral.

¹¹ En todo el proceso participamos un grupo de cinco a siete profesionales de diferentes campos del conocimiento: biología, ecología, ciencias de la educación, sociología, historia, antropología social. Estuve a cargo de la coordinación general del proyecto y específicamente de la elaboración de los materiales complementarios al currículo. Todo el proceso de diseño se trabajó conjunto con profesores, técnicos del nivel e informantes claves. El Comité de la UNESCO ha cambiado de adscripción en varias ocasiones (Staff de la SE, Dirección de Área del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco, Coordinación en el Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje con sede en Teapa, Tabasco). Actualmente se ubica como una Coordinación con sede nuevamente en Villahermosa, Tabasco. En todos los casos su personal ha sido dependiente laboralmente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Tabasco.

CAPÍTULO II - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN



Archivo fotográfico IV Comité CONALMEX/UNESCO- Serie los niños y el medio ambiente-Tabasco.

2.1 Delimitación del estudio y dimensiones del proceso de investigación

Consideramos que todo proceso educativo formal surge de una respuesta intencional sobre las necesidades formativas que se plantean en una situación determinada. La educación ambiental no es la excepción. Coincidimos con lo planteado por Gairín (1996) que el concepto de necesidad se puede caracterizar de dos formas:

a) su carácter relacional en el que se identifica la necesidad con la relación entre dos situaciones: lo real y lo ideal.

b) y su carácter polivalente, por asimilar el término necesidad a conceptos tan variables como problema, expectativa, carencia, deficiencia o interés.

La educación ambiental ha sido objeto de análisis desde sus enfoques de investigación dedicados a lo prescriptivo y evaluativo, de forma recurrente se pone en tela de juicio la constante forma de “hacer educación ambiental”, con la agravante de una pretensión transformadora, sin tener las bases o nociones de cambio. En este sentido coincidimos con la necesidad de realizar investigación de “cómo se originan, se reproducen, se metamorfosean los proyectos de EA”; (Nieto C: 2000,1), asumiendo una investigación más de tipo explicativo y comprensivo. Transitamos por dos dimensiones:

1. La de hacer intervención, planteando el modelo de diseño,
2. y en la investigación de cómo se construye la educación ambiental a través de la intervención diseñada.

Dado nuestro quehacer investigativo en lo pedagógico no consideramos útil una discusión entre investigación e intervención porque partimos de la idea básica de que no puede existir la intervención sin la investigación. Y que a su vez, toda intervención debe ser investigada en su proceso. Recordemos que la intervención es un recurso pedagógico del cual se apoya la educación ambiental porque es justamente “el pedagogo quien interviene entre la representación teórica del niño y su recepción práctica escolar”. (Furlan & Pasillas: 1993, 25), y es tarea de la educación ambiental en el plano pedagógico intervenir para recordar al maestro las necesidades de reconstrucción de la práctica educativa con sus resistencias y posibilidades de cambio.

El método de investigación denominado estudio de caso, representa el marco de todo el trabajo desde su fase descriptiva hasta su fase experimental y de resultados. Presentaremos la construcción de la intervención, de tal forma que dejemos como actividad evaluativa de todo el proceso y como cierre de nuestro trabajo la evaluación de la implementación de la estrategia de intervención.

Hemos modelado nuestra investigación desde lo pedagógico considerando la EA con sus “circunstancias sociales, políticas, históricas y técnicas”; (Nieto: 2000, 2). De lo cual hemos dado cuenta en dos capítulos de investigación de tipo descriptivo y nos ubicaremos posteriormente en la construcción de la educación ambiental con sus implicaciones en lo educativo y social.

Pretendemos entonces que nuestro objeto de estudio sea la Educación Ambiental desde el ¿Cómo?, ¿Cómo la producimos, la construimos?, y ¿Cómo ocurren estos procesos de hacer la educación ambiental con los niños, los profesores y las comunidades? Por ello, cuando hablamos de la construcción del conocimiento de la EA en la educación preescolar, hablamos de todas esas periferias, de lo educativo que inciden en lo cognitivo, en lo afectivo y en lo cultural.

Incluimos un Diagnóstico como parte del diseño de la investigación y que aporta los primeros registros de investigación exploratoria o experimental. Desarrollamos también un extenso trabajo documental relacionado con los cuentos en África (Burkina Faso), Europa (Francia) y América Latina (México), a fin de generar una base histórica y educativa del cuento a fin de fortalecer nuestra base metodológica de intervención. Posteriormente documentamos el diseño de la intervención y se expresan las principales características y contenidos.

La siguiente tabla contiene las dimensiones investigativas a fin de relacionarlas con el cuerpo del trabajo y en el cual se basan las diferentes etapas de investigación. Presentamos posterior a esta una descripción de sus contenidos.

Tabla 5 : **El caso a profundidad con sus dimensiones de Investigación**

Apartado capitular- Tipo de Investigación
<ul style="list-style-type: none"> Investigación descriptiva <p>Caracterizar los elementos que estructuran el sistema educativo en México en la educación preescolar y presentar las particularidades de Tabasco, con sus contrastes.</p> <p>CAPITULO I SISTEMA EDUCATIVO Y EDUCACIÓN AMBIENTAL. 1.1 Educación ambiental en el sistema educativo mexicano 1.2 Formación ambiental en la educación básica de Tabasco</p> <p>CAPÍTULO II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN 2.1 Delimitación del estudio 2.2 Estudio de caso a profundidad guía metodológica de la investigación</p> <p>CAPITULO III DEL CONTEXTO AL TEXTO: SISTEMA Y CARACTERIZACIONES 3.1 El Estado de Tabasco y sus características ambientales y educativas 3.2 Obligatoriedad y reforma de la educación preescolar en México 3.3 La educación preescolar como sistema</p>
<ul style="list-style-type: none"> Investigación teórica pedagógica <p>Sentar las bases en las cuales se apoya la propuesta curricular y el enfoque de intervención.</p> <p>CAPÍTULO IV MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: CURRÍCULO Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL CUENTO 4.1 Programa de Estudio de Preescolar en México, modelo de competencias y vinculaciones con la EA 4.2 Educación ambiental y currículo en la formación preescolar 4.3 Cuentos y oralidad como puentes culturales del aprendizaje local en EA</p> <p>CAPITULO V CUENTO Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DOS MUNDOS POSIBLES EN DIFERENTES CULTURAS. 5.1 África el cuento oral: de la colonización a la conquista del espacio educativo 5.1.2 Del cuento oral al testimonio escolar itinerante: La experiencia educativa de Burkina Faso 5.2 Literatura y cuento francés; del privilegio a la didáctica infantil 5.2.1 Reeducción y cuentos: El Caso de la Maestra Shopie, Beziers, Francia 5.3 México Prehispánico: Literatura cuento y filosofía de la naturaleza 5.3.1 Cuento folclórico, indígena contemporáneo y su dimensión ambiental y educativa 5.4 El Cuento, dimensión psicológica y sus adaptaciones socioambientales</p>

- **Investigación Diagnóstica-**

Generar el diseño de un diagnóstico pedagógico previo a la intervención con los usuarios futuros; incluyendo instrumentos experimentales. Se apoya de recursos experimentales e interpretativos

CAPITULO VI

PRIMEROS RESULTADOS: DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE CUENTOS AMBIENTALES EN PREESCOLAR

6.1 Diagnosticar para develar necesidad y oportunidad.

6.2 Qué diagnosticar en EA y cómo en niños preescolares

6.3 Práctica pedagógica y educación ambiental: breve diagnosis.

Investigación Intervención en EA

Desarrollo de la estrategia de intervención para la incorporación de la EA en preescolar que incluye la elaboración de materiales o recursos de apoyo

CAPITULO VI

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.3 Diseño de la estrategia de intervención en preescolares a través de cuentos ambientales y materiales complementarios

Investigación evaluación de la práctica educativa

Seguimiento y análisis de la estrategia de intervención con la discusión de sus obstáculos y aportes

CAPITULO VII

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1 Muestra e instrumentos del caso piloto

7.2 Estudio de satisfacción de los usuarios

7.3 Valoración del nivel de participación de las escuelas a través de evidencias didácticas

7.4 Congruencia de la intervención en la EA en relación al diagnóstico y la Reforma Educativa en Preescolar

7.4.1 Cuentos y bloques temáticos del Programa de Preescolar

7.4.2 Selección de la estrategia didáctica para la educación ambiental

7.4.3 Los cuentos y su relación con el producto didáctico

7.5 Articulación de los resultados con la literatura y la oralidad

7.6 Principales aportaciones a la educación ambiental desde una visión pedagógica en campo

7.6.1. Aprendizaje intuitivo y educación ambiental v/s la enseñanza convencional

7.6.2 El espacio escolar una pequeña estructura del mundo para la construcción del conocimiento en educación ambiental

7.6.3 Educación ambiental y desarrollo del educando preescolar

7.6.4 Una nueva forma de narrar los cuentos: los niños especiales frente a la EA

CAPITULO VIII

APLICACIÓN DE RESULTADOS FRENTE A LA DÉCADA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE.

8.1 El cuento en situación de catástrofe

8.2 Los cuentos o relatos de los niños durante las inundaciones en Tabasco

8.3 A manera de colofón testimonios de profesores y niños

Para dar un breve soporte de las dimensiones de investigación hemos realizado una definición propia de cada una de ellas, más adelante dedicamos un apartado especial al estudio de caso que es la guía metodológica de la investigación.

Etapas 1:

a) Investigación descriptiva el método descriptivo nos permite modelar los entornos, construir articulaciones que subyacen en la práctica educativa; la educación ambiental se apoya en el recurso descriptivo para determinar y analizar circunstancias, apoyándonos en elementos de contraste, comparación, entre otros. Los dos primeros capítulos se apoyan en este enfoque proporcionando los elementos relativos al contexto donde se desarrolla la investigación, y las principales características del sistema educativo mexicano en preescolar.

Etapas 2:

b) Investigación teórica pedagógica orientada a entender las características de las aportaciones pedagógicas y su relación con el marco sociocultural, es decir la teoría y su significación social. Asimismo, la vinculación de estas aportaciones teóricas en el plano pedagógico y su intrínseca relación con el campo ambiental. La teoría alimenta dirige la práctica escolar, y desde luego toda intervención debe proveerse de recursos teóricos para su diseño. Nuestro marco teórico se basa en este tipo de investigación, asimismo, se toma como campo de investigación la educación ambiental y su relación con la literatura y la oralidad. Aborda elementos relacionados con el desarrollo infantil.

Destinamos un apartado para conocer documentalmente el cuento como elemento histórico y cultural en tres Continentes: América; (el caso del cuento en el México Prehispánico y Contemporáneo. Europa; (el caso de Francia y específicamente el trabajo de reeducación en una escuela de Beziers en el sur de Francia). En África un proyecto de divulgación del cuento en el ámbito comunitario (el caso de Burkina Faso). Asimismo incluimos un apartado sobre los cuentos en México desde su contexto cultural hasta sus expresiones contemporáneas.

Etapas 3:

c) Investigación diagnóstica la concebimos como una forma de construir herramientas para identificar situaciones de aprendizajes relacionadas con el contexto pedagógico. A diferencia de los estudios diagnóstico para determinar niveles de rendimiento escolar con estándares de control, en este trabajo nos apoyaremos del diseño de recursos experimentales interpretativos en el trazo de nuestras herramientas. Teniendo como principal función una exploración que considera como potenciales las relaciones entre el sujeto y el contexto educativo y social. Este trabajo atiende la búsqueda y exposición del problema relacionado

con la EA en el ámbito formal, y constituye la puerta de entrada de la intervención, por ello denominados esta etapa como las preguntas de partida.

Etapas 4:

d) Investigación intervención constituye el modelo de innovación diseñado para incorporar la EA. Esta investigación va acompañada de procesos que transitan desde las consultas participativas hasta el diseño de las estrategias que vinculen las posibilidades curriculares con elementos de gestión escolar. La investigación intervención toma en consideración no sólo aspectos de contenido, sino elementos relacionados con la gestión de la incorporación de la EA en el modelo de enseñanza.

Etapas 5:

e) Investigación evaluación de la práctica educativa es el ejercicio procesual entre las metas, concreción de objetivos y formas de ejecución. Implica transitar de lo pedagógico y curricular a lo administrativo, pues se incluyen las relaciones entre la gestión escolar y los logros de implementación. En nuestro caso las decisiones institucionales se acompañan de un modelo participativo pues el análisis de la intervención se basa en la consulta directa a los usuarios.

Asimismo integramos un apartado relacionado con la **aplicación de los resultados**, con esto señalamos que el proceso de intervención se retroalimenta de la investigación de sus propios resultados para seguir mejorando.

Figura Esquema 1: **Modelo invetigativo y etapas**



Ahora exponemos los objetivos y las herramientas específicas, a fin de determinar un esquema de presentación de la investigación que de la misma forma expondrá los resultados en los capítulos subsecuentes.

Objetivo general:

Formular un diagnóstico pedagógico y diseñar una intervención de educación ambiental en preescolar. Asimismo analizar los resultados de su implementación, considerando la aceptación de la propuesta pedagógica y sus indicadores de éxito y fracaso desde su modelo didáctico y organizativo considerando como fuentes principales a los usuarios o beneficiarios.

Tabla 6: **Las preguntas de Partida**

Preguntas de Partida Investigación Diagnóstica EA en preescolar	Instrumentos
¿Cuáles son las referencias ambientales de los educandos preescolares de Tabasco?	Instrumento semiótico y bitácora de campo
¿Cómo se visualizan los docentes frente a la EA en el marco de la Reforma de preescolar?	Cuestionario para Docentes
Preguntas de Investigación Intervención	Instrumentos
¿Cuáles con los contenidos de partida para una intervención en EA considerando la articulación literatura-oralidad en preescolar?	Conclusiones prescripción del diagnóstico pedagógico
¿Cuál es la definición estratégica de la intervención en EA?	Discusiones formativas docentes

Muestra del diagnóstico pedagógico y diseño de la intervención: 5 escuelas: 59 niños de tercero de preescolar, y 38 profesores (Anexo 2).

Tabla 7: **Matriz de Congruencia Investigación evaluativa**

Objetivo	Pregunta de Investigación	Instrumento
Determinar el nivel de resultados de la intervención a través de un estudio de satisfacción de los usuarios	¿Cuáles son los niveles de aceptación de la intervención desde los usuarios?	Cuestionario a docentes.
Describir e interpretar los productos relacionados con la literatura y la oralidad vinculadas a la educación ambiental, a fin de valorar el alcance de la dimensión didáctica y metodológica de los recursos de la intervención	¿Qué articulaciones se establecieron con la literatura y la oralidad que constituyen el eje teórico curricular de la intervención respecto a la educación ambiental?	Productos de base de datos y bitácora de campo
Discutir y explicar los resultados de la intervención en EA a fin de conocer los indicadores de éxito y fracaso de la formación ambiental en preescolar	¿Cuáles son las principales aportaciones al campo de la EA y sus aplicaciones?	Bitácora de campo, seguimiento comunitario, cuestionario de evaluación

A estas preguntas evaluativas- explicativas les daremos tratamiento en la expansión de la intervención en una muestra relativa al 5 % de la población escolar considerando como base el número de escuelas a través de un piloteo en 182 escuelas. (Anexo 3).

Respecto a esta forma de integrar diversas dimensiones de análisis investigativo representamos la construcción y retroalimentación de nuestro caso. Estos cuatro componentes de teoría pedagógica, modelo de enseñanza, intervención, y práctica pedagógica, están determinados por las pretensiones, intenciones formativas o deseos de cambio. De ahí que tenemos como elemento mediador las metas formativas que se persiguen; en nuestro caso determinadas por las necesidades expresadas desde la articulación de la educación ambiental.

Estas metas y aspiraciones de cambio es lo que dan sentido a los propósitos de la intervención; pero debemos plantearnos no sólo el qué queremos lograr sino cómo

lo lograremos, y es aquí donde entramos a la definición de las experiencias educativas, que en nuestro caso nos lleva a la actividad extramuros, extraescolar, fuera de las aulas, al pretender una acción educativa con la participación de los padres de familia.

La metodología de trabajo determina los procedimientos, las técnicas, en nuestra intervención teniendo como centro los cuentos, la literatura, la oralidad. Estos medios constituyen todos los recursos posibles para alcanzar los propósitos de la intervención; a su vez estos medios están concatenados al diseño curricular, pues debe haber un puente de conexión entre la educación ambiental y el propio modelo pedagógico de preescolar. El diagnóstico pedagógico es la fuente primaria para la construcción de las pretensiones de cambio.

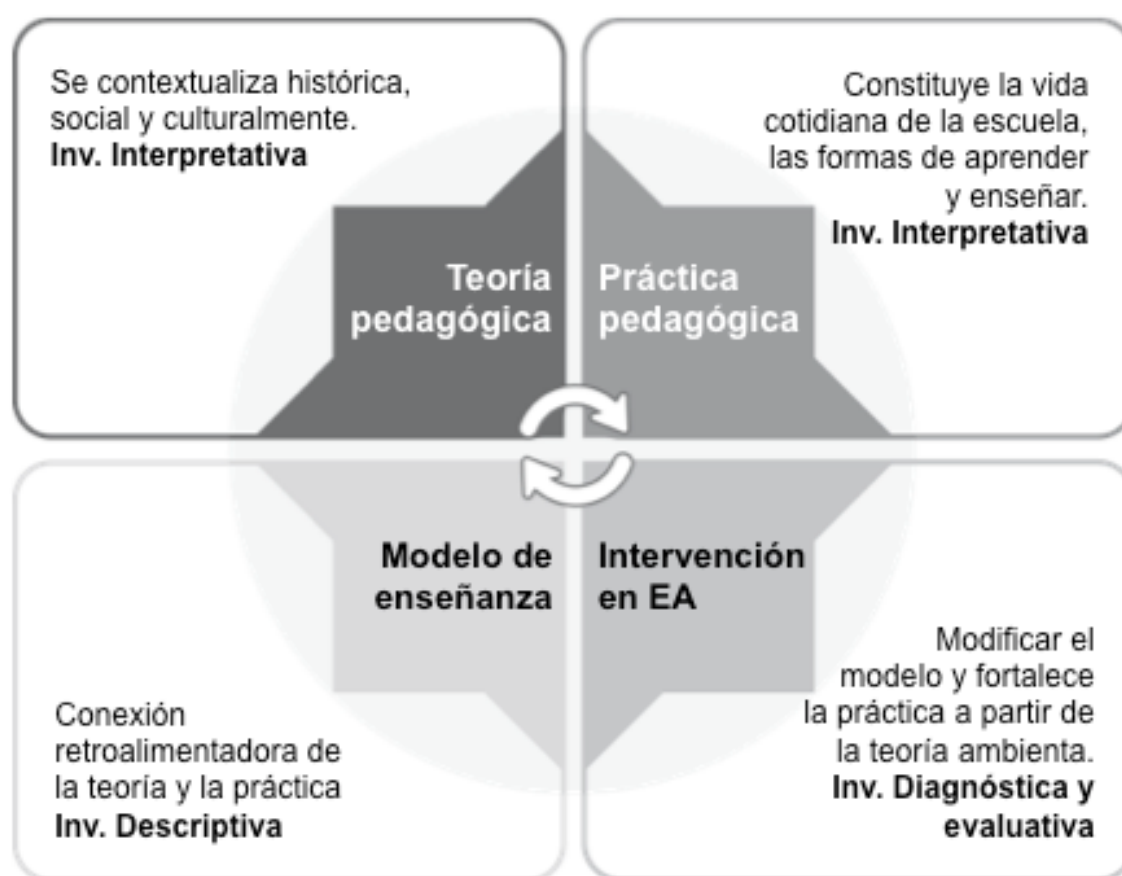
Cabe destacar que durante todo el proceso que aquí hemos planteado como: metas, propósitos, metodología, no podemos desligarnos de recursos teóricos que subyacen en la pedagogía infantil, sería un error desestimar las aportaciones teóricas que forman parte del estado del conocimiento en el campo. Al tratarse la educación ambiental una teoría que trasciende a la necesidad de formar en ciencia y articular hábitos, afectos, competencias para la vida, podemos apoyarnos en referentes pedagógicos tanto clásicos como contemporáneos, ya hemos abordado en nuestro marco teórico algunos de los que consideramos principales.

A fines de complementariedad podemos mencionar que el trabajo de construcción de nuestras metas, modelo de intervención, práctica, y evaluación a través de caso a profundidad no deja de lado consideraciones pedagógicas como:

- a) El enfoque de medio ambiente entre lo natural y lo sociocultural apoyado en las aportaciones de Montessori por ejemplo,
- b) La conformación de experiencias de tipo natural respetando los intereses de los niños expresados en las aportaciones de Rousseau y Freinet,
- c) El afecto y la relación de lo cognitivo con lo afectivo de lo cual han dado cuenta pedagogos como Comenio y Pestalozzi,
- d) El apoyo del recurso lúdico de Augusto Froebel,
- e) Los referentes evolutivos y de desarrollo de los niños de Piaget, entre otros.

Estas consideraciones de tipo teórico en lo pedagógico son los elementos mediadores de nuestro análisis final. Cabe destacar que si bien ubicamos un capítulo de resultados, el capítulo del diagnóstico pedagógico contiene los primeros resultados exploratorios de nuestra investigación, para el propio diseño de la intervención. El modelo didáctico se exploró en otras propuestas similares en Francia y África desarrollando investigación documental y complementando la observación en campo.

Figura - esquema 2: **Modelo Investigativo del caso**



2.2 Estudio de caso a profundidad guía metodológica de la investigación

En este estudio transitaremos del diagnóstico a la intervención, pasando por un proceso de diseño didáctico con consideraciones curriculares en el marco del seguimiento y evaluación. El trabajo recupera la evaluación de una intervención en educación preescolar a través de la metodología de estudio de caso. Respecto a lo que estamos asumiendo como evaluación, coincidimos con Cormack (2004) que plantea que -la evaluación es una de las tareas más complejas del proceso enseñanza aprendizaje- pues involucra a todos los componentes de este proceso.

La evaluación en nuestro caso, implica la emisión de juicios de valor de naturaleza cualitativa sobre lo que se ha evaluado, y la toma de decisiones para producir información que permita realizar los reajustes y modificaciones necesarias con la finalidad de optimizar la acción educativa. La evaluación dará las bases y fundamentaciones explicativas y comprensivas de nuestro caso.

Para contextualizar la metodología de la investigación, referimos que la documentación de una práctica escolar incluye considerar en la planeación de ésta la observación y métodos de registro. Es recomendable un equipo externo que dé seguimiento a los diferentes procesos y resultados, en esta medida el propio proyecto permite una escuela de aprendizaje, coincidiendo que “un estudio de caso es un método de aprendizaje acerca de una situación compleja, se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación, el cual se obtiene a través de una descripción y análisis de la situación, la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto” (Yin: 1997, 21).

Existen diferentes métodos en los estudios de caso clasificados como: “explicativos, descriptivos y de metodología combinada” (Morra & Friedlander: 2001, 2). En esta investigación se plantea un estudio de caso explicativo, destinado a identificar las relaciones entre los elementos del proyecto. Por ello, son dos aspectos los que en su conjunto dan sentido a la investigación, a) como producto útil, referido a los instrumentos de implementación de la intervención escolar en educación preescolar, b) así como los efectos de ésta en sus usuarios o beneficiarios.

Segun Hartley (1994) un estudio de casos no será definido por las técnicas utilizadas sino por su orientación teórica y el énfasis en la comprensión de procesos dentro de sus contextos. También es importante señalar que si bien los estudios de caso no prueban hipótesis, sugieren direcciones para estudios subsecuentes.

La investigación que presentamos contiene una gran cantidad de información de carácter empírico porque nos ha interesado conocer cómo la educación ambiental se ha integrado en las prácticas escolares desde diferentes variables del aprendizaje; en algunos momentos encontraremos una preocupación por el contenido respecto a problemas ambientales, en otros momentos, la educación ambiental se convierte en el recurso didáctico para aproximar a los niños al desarrollo de habilidades. Generalmente los campos formativos citados en el Programa Nacional de Educación Preescolar (Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística, Desarrollo físico y salud). (Anexo 4).

Consideramos importantes las prácticas extracurriculares basadas en la convocatoria social o en la participación de los padres, ejemplo de ello son los talleres o actividades de capacitación o gestión, en donde la principal intención es la alfabetización ambiental de los padres de familia. Nos interesa fomentar los estudios de caso que “explican resultados empíricos a través del examen de mecanismos causales, definidos como aquellos factores estables e independientes que, bajo ciertas condiciones, vinculan causas con efectos”. (George: 2005, 8 cit. Yacuzzi: 2007). Por ello nos apoyaremos en material de registro sobre la participación de la comunidad en la etapa de registro de campo.

Apuntamos a que la educación ambiental también determina medios y puede ser generadora de una didáctica del aprendizaje, incluso coincidimos con la visión de Sureda cuando menciona que "la educación ambiental no formal, acoge aquellos fenómenos educativos que aunque se realicen al margen del sistema estructurado de enseñanza, es decir, al margen de la escuela, están organizados expresamente para lograr determinadas disposiciones cognitivas y valorativas, se trata pues de procesos intencionales, estructurados y sistemáticos" (Sureda:1996, 277 cit. Castro & Balzarette: 2000).

En este trabajo se da prioridad al análisis contextual, y se toma como principal eje el desempeño del profesorado frente a la estrategia de intervención. Es por ello que los resultados referirán un proceso documentado con los instrumentos, como son: La observación, registros anecdóticos, diarios de clase, portafolios, entrevistas, cuestionarios, un software que se desarrolló para la sistematización de los productos didácticos elaborados por los niños, entre otros.

La investigación representa un estudio de caso que tiene como principal objetivo evaluar los procesos, incorporar mejoras y extender los factores de éxito. “Es un recurso para aplicar conocimientos teóricos a una situación problemática

particular, para buscar diversas alternativas de solución”. (Iturbe & Enríquez: 1995, 22). La elección de la metodología se justifica en virtud de la variedad de información empírica que se ha obtenido tanto en la fase piloto como en la cobertura total de la formación ambiental en Tabasco, que abarca diversos niveles de análisis:

- a) Presenta el diseño de un diagnóstico pedagógico previo a la intervención en educación ambiental.
- b) Describe la estrategia en su momento de construcción conociendo contextualmente la problemática socioambiental de esta Entidad.
- c) Aporta un análisis descriptivo de datos, producto de los resultados obtenidos durante el proceso. Estos se ubican en dos vertientes: (cuantitativos productos de trabajo escolar, una encuesta a profesores) y cualitativos (registros etnográficos de opinión) de diversos actores que han intervenido en el proceso como constructores del mismo y como beneficiarios.
- d) Se integran algunas experiencias de los profesores respecto a la dimensión ambiental en el trabajo de mejoramiento de habilidades y desarrollo de competencias.

El trabajo de investigación tiene como principal objetivo recuperar elementos que permita conocer cómo se desarrolla un proyecto de intervención, las causales de su contexto, sus trayectorias, cómo se interactúa y finalmente sumar estas caracterizaciones en la evaluación.

El estudio representa una introspección al proyecto analizando la eficacia de los instrumentos de seguimiento y evaluación diseñados, y la opinión de los beneficiarios del mismo, de tal forma que el proceso pueda ser estudiado con mayor amplitud y profundidad. En este sentido, la temporalidad de la investigación no se basa en los resultados tácitos de lo acontecido en el presente, sino que reconstruye la historia y los elementos contextuales de la Formación Ambiental en Tabasco.

Aunque no se plantea este estudio de caso como un trabajo longitudinal, es importante destacar que abarca un amplio espectro de temporalidad, en virtud de que se previó desde la etapa inicial de la formación ambiental en Tabasco documentar el proceso. Asimismo, se planteó un registro de la experiencia que abarcara una década documental. En este tránsito fue publicada la estrategia de

intervención a nivel de materiales educativos en *Nuestra Pedagogía del Ambiente: Caso Tabasco, México*. Formando parte de la documentación de experiencias exitosas de EA, apoyado por los Fondos de Participación de la UNESCO.¹²

Consideramos que una de las principales problemáticas de los proyectos de educación ambiental es que no se genera información que sirva para evaluar los procesos y más aún porque la educación ambiental persigue la conformación de valores y actitudes. Estas metas o grandes intenciones educativas sólo son verificables a largo plazo y principalmente a través de los elementos conductuales; con la documentación de este caso pretendemos aportar una aproximación a un proceso de intervención en una temporalidad significativa.

Se correlaciona la metodología con las necesidades de investigación descritas como un proceso de autoevaluación del proyecto; convencidos de: “los estudios de caso como una estrategia de investigación que se utiliza de manera profunda construye una red que facilita la construcción y reconstrucción de la complejidad de un fenómeno social, por medio del cual se puede comprender a fondo la trama de la unidad de análisis que se estudia” (Guerrero: 1997, 70).

El método de estudio de caso ha sido ampliamente probado validado y aunque presenta sustanciales diferencias con los métodos experimentales, las disciplinas duras se han apoyado de éste para aportar decisiones más sólidas y que sean correspondientes con los resultados de variables estadísticas.¹³ De hecho, el

¹² *Nuestra Pedagogía del Ambiente* se publicó en 2006 con el apoyo de los Fondos de Participación de la UNESCO, compilando todos los materiales producidos en el marco del programa. Son de mi autoría dos cursos certificados en el sistema de Carrera Magisterial (uno de ellos seleccionado para el banco nacional de cursos). El programa de EA de Tabasco se consideró como un modelo de documental que puede ser útil a otras Entidades, regiones o países, para implementaciones similares.

¹³ Algunos de los estudios de caso pioneros de la investigación son: Mary Richmond, autora del *Social Diagnosis*, que constituye la primera sistematización de este método profesional y de la forma de hacer un estudio de caso. En 1922, Thomas Chalmers publica *Social Case Work*. En la década de los cuarenta en las políticas económicas de desarrollo se introduce la necesidad de estudiar cada caso antes de prestar alguna forma de ayuda social.

Sigmund Freud se basó en el estudio de caso en su teoría psicoanalítica del desarrollo de la personalidad. Su famosa paciente Anna O, y sus observaciones detalladas acerca de su condición condujeron al uso de las asociación libre como método para el tratamiento de la histeria y otras condiciones. Jean Marc Tirad fue uno de los primeros educadores de educación especial autor del estudio de caso del niño salvaje de Avyron, en Francia.

En materia de investigación pedagógica quizá uno de los estudios de caso mas conocidos es la escuela experimental Summerhill (1960). Un estudio de caso complejo y detallado de una escuela inglesa basada en la idea de una educación abierta.

En el ámbito del trabajo escolar el estudio de caso es adoptado por algunos profesores o investigadores como un recurso pedagógico que tiene como función generar un trabajo de investigación colectivo.

estudio de caso tiene su origen en la necesidad de exploración de las sociedades para garantizar decisiones más acertadas respecto a las mismas.

En México, las instituciones públicas y privadas de enseñanza superior utilizan los estudios de caso en los programas de maestría y doctorado para la enseñanza de la gestión educativa. Por otra parte, son instrumentos fundamentales en el ámbito de los negocios. En el campo educativo sociológico y antropológico hay una cantidad considerable de estudios de caso destinados a conocer las relaciones sociales, económicas y productivas de comunidades, barrios o ciudades.

La utilidad de los estudios de caso ya no está en discusión, representan la memoria de grupos sociales que dan pauta para la resolución de problemas de diversa índole. En EA los estudios de caso son una herramienta útil para generar diagnósticos y estudios que van desde la identificación de elementos culturales de los grupos sociales que inciden en el uso de sus recursos, así como la validación de conocimientos y técnicas empíricas que en determinado momento puedan generar aportaciones a la ciencia y la tecnología. Estos componentes son fundamentales en una educación para el Desarrollo Sustentable.

En México tenemos diversos ejemplos de proyectos escolares o de desarrollo social que fueron diseñados basándose únicamente en indicadores estadísticos, y en su aplicación, al bajar al contexto poblacional para el que fueron dirigidos se convierten en fracasos. Lo anterior por no dimensionar la realidad cultural e ideológica de las comunidades. Como ejemplo: granjas porcinas en comunidades donde la infraestructura de éstas se convirtió posteriormente en la casa de los productores, o infructuosos proyectos piscícolas, en donde la pesca por tradición es una práctica de cacería, no una actividad de tipo productiva. En materia escolar abunda el desarrollo de proyectos educativos importados, materiales diseñados para niños de otras regiones del mundo con carencias de carácter contextual y cultural, entre otros.

De tal modo, los estudios de caso constituyen una metodología de investigación usada desde la administración, la psicología y la educación que provee de

Particularmente en educación ambiental son numerosas las investigaciones de casos que tienen como principal función documentar situaciones relacionadas con un cierto orden geográfico, escolar, comunitario o poblacional, presentando instrumentos y análisis acotados.

Es evidente que hemos pasado de una visión “del caso”, como un método de investigación recurrente en la psicología, a un recurso pedagógico no sólo de investigación, sino también de análisis particular de las intervenciones en el ámbito escolar o informal.

elementos que permiten aprender de la experiencia de los otros. Actualmente la sociología de la educación precisa de este modelo para poder comprender con mayor precisión el entramado de relaciones entre sociedad, economía, sistemas sociales, culturales, entre otros. De ahí que este método que suele ser eminentemente descriptivo y que utiliza variedad de herramientas tiene como principal utilidad la documentación de situaciones que en determinado momento pueden tener canales de coincidencia o que permiten identificar ciertas generalidades que ayudan a prevenir situaciones.

En nuestra investigación el método de caso nos permite el registro de lo realizado por el cuerpo docente que participa en la implementación de la intervención, pero también, nos posibilita la metodología de caso conocer las aportaciones de los alumnos respecto a la propia intervención educativa. En virtud de que este trabajo retoma aspectos de creación coincidimos con lo planteado por la ANEP-OEA cuando plantea que “al estimular procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación de las propias experiencia escolares, se espera no solo acopiar un *corpus* documental, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontales que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la transformación de las prácticas escolares. (ANEP-OEA: 2003, 14 cit. Vázquez: 2007,11).

Por otra parte, la investigación educativa para ser más útil y representar diversas lecturas de la realidad debe incluir en sus estudios elementos de distinto orden, por ejemplo: dar a conocer las características del objeto de estudio desde distintos medios, más allá de la opinión del propio investigador y considerar elementos relativos a las políticas institucionales de administración y gestión.

“En las organizaciones, el método de casos es útil para el análisis de problemas a través de la constitución de equipos de trabajos. El análisis y discusión de una problemática, permite la construcción de aprendizajes, no solo de manera individual, sino también grupal. El empleo del método favorece no sólo el desarrollo de habilidades directivas en general, sino ante todo, la orientación del juicio y de la determinación de criterios en la toma de decisiones” (Iturbe & Enríquez: 1995, 23).

En virtud de lo anterior, al tratarse de una investigación que tiene como principal intención servir como autoevaluación para mejorar los procesos del desarrollo de la Formación Ambiental en Tabasco, el método permite una documentación y análisis sistemático de los procesos del proyecto para tomar decisiones tanto de carácter operativo como académico.

También es preciso reconocer la dificultad que implica el método descritos por Salkind (2005, 212) “los estudios de caso sólo constituyen el método recomendado si usted desea efectuar un estudio a fondo de un tipo de fenómeno” Aquí algunas de las principales ventajas y limitantes que coinciden con este trabajo:

- a) Permiten un examen y escrutinio muy de cerca y la recopilación de una gran cantidad de datos detallados.
- b) Fomentan el uso de varias técnicas distintas para obtener la información necesaria y permite una imagen más completa de lo que está ocurriendo en torno al objeto de estudio.
- c) Es un método de investigación que consume demasiado tiempo, ya que es necesario recopilar datos de una amplia variedad de situaciones y fuentes, las notas del investigador pueden reflejar con exactitud la realidad, pero también podrían no hacerlo.
- d) La predisposición no debe interferir en el proceso de recopilación e interpretación de los datos.

En este estudio, “el caso” es analizado con variedad de fuentes que por la naturaleza de la operación de la intervención se ubica como una iniciativa cooperativa. El proyecto coincide sustancialmente con los elementos descritos por Ward & Tikunoff, citados por Rodríguez (1996, 54) quienes reconocen: “el equipo integra diversos agentes; los procedimientos, decisiones, recogida de datos, materiales, entre otros, son fruto del esfuerzo cooperativo”. Todo el proceso del proyecto ha tenido un enfoque de trabajo colaborativo, asegurando que los profesores se sientan involucrados en la iniciativa.

La Formación Ambiental en Tabasco por la naturaleza de su estrategia permite incorporar elementos tanto cuantitativos como cualitativos. Las técnicas de registro etnográfico¹⁴ apoyan la descripción de hechos relacionados con la estrategia de intervención, asimismo, la investigación asocia y contextualiza los resultados

¹⁴ La investigación etnográfica tal como la analiza Cólás Bravo (1997), se conceptualiza como un medio que pretende describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela y por extensión la cultura que la rodea o justifica, asimismo, también puede abarcar los procesos de cambio e innovación en las aulas y centros escolares.

observados a partir de los elementos que subyacen en la cultura local, así como los elementos exógenos que intervienen en el proceso educativo.¹⁵

Se complementan los resultados estadísticos y las opiniones de diversos actores con la metodología planteada en la intervención; destacando que el enfoque del proyecto es correspondiente a las líneas de trabajo de los docentes buscando generar sinergias en el ámbito social de las escuelas.

Trataremos que la complementariedad de un enfoque teórico con un nivel factual equilibre y enriquezca la investigación, y brinde la oportunidad de insertar niveles de relación entre los recursos de la investigación descriptiva y diagnóstica y la necesidad de construir mecanismos de prueba de los modelos teóricos.

En virtud de lo anterior, este estudio coincide con la opinión de Cook y Reichardt (1997, 9) respecto a la superación del enfrentamiento entre los métodos. La conceptualización de los tipos de métodos como antagónicos puede estar llevando por mal camino tanto el debate como la práctica metodológica. Constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos.

Puesto que ya hemos dicho que la dimensión formal de la educación ambiental no se reduce al contexto escolar, el enfoque del proyecto *Formación Ambiental en Tabasco* y la investigación que se inscribe en éste, concibe a la educación como producto de los conjuntos sociales, ambientales y culturales. Sus resultados se traducen en su interacción.

El modelo de la estrategia de intervención tiene en perspectiva un planteamiento del enfoque ambiental que analice la cultura popular, historia y regionalismo geográfico del modelo educativo. Desde esta perspectiva la investigación participativa y colaborativa considera que a los seres humanos se les ve como co-creadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y su acción.

¹⁵ Las observaciones y registros etnográficos consideraron principalmente la metodología de los trabajos de Mercado Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórico. *Revista Colombiana de Educación*. (12). p. 33-50. Rockwell, E. & Mercado, R. (1989). La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación del DIE. México: DIE-CINVESTAV

Según Colás (1995, 61) nuestra realidad es un producto resultante de la danza entre el significado individual y colectivo. Esta visión en la intervención es la que nos ha permitido ubicar como modelo preferencial de la intervención el trabajo con cuentos en virtud de que nuestra propuesta pedagógica se inserta en el campo de lo social.

Es importante destacar que el caso no evalúa lo que la gente es capaz de aprender, ni se califica lo que los alumnos fueron capaces de lograr en el plano de sus competencias y desarrollo de habilidades. Se delinean algunos de los resultados sobresalientes, pero esencialmente se evalúan los procesos de ejecución del proyecto y su impacto en los beneficiarios.

Dicho lo anterior, la investigación constituye una visión de lo que sucede dentro pero a través de lo expresado por los que están afuera, es decir los beneficiarios. La información de carácter empírico es de interés para este caso pues “el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (Martínez: 2007, 30).

Consideramos que la estrategia de intervención estudiada podría aportar elementos para evaluar proyectos similares o en contextos con características comunes. En general buscamos tener elementos de tipo explicativo y comprensivo de los resultados.

(Wilberg: 1992, cit. Routio: 2007) señalaba la importancia de “entender cómo y porqué el diseño se ha desarrollado y que intereses apoya”. Consideramos se debe mirar al diseñador como parte de la sociedad circundante, y examinar su trabajo y valores con respecto a condiciones sociales, culturales y económicas. Por ello nos ha interesado detallar el proceso previo a la intervención.

Para Martínez (2007, 46) “la ventaja que tiene la investigación que usa registros de tipo etnográfico es la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica”. Coincidimos con esta postura en virtud que el proyecto mismo fue definiendo las necesidades de documentación y las necesidades de cambio y mejora en la contraparte administrativa.

Siguiendo con las aportaciones de Martínez (2007, 57) “normalmente, los fenómenos observados incluyen personas, sus rasgos individuales o respuestas, eventos, documentos, artefactos u otros, objetos, segmentos de tiempo, de lugares y de situaciones y, en general, la acumulación de distintas fuentes de

datos que se corroboren y complementen mutuamente". Por ello, el proyecto también considera insumos tecnológicos como es un software de registro, y otros medios más convencionales de evaluación como son los cuestionarios, bitácora de campo, entre otros elementos que sirven para efectos de medición.

En el área educativa son muchos los fenómenos que pueden ser objetos de estudio:

- a) Los objetivos intentados y las consecuencias no deseadas de esos mismos procesos.
- b) Las relaciones padres-docentes-alumnos.
- c) El contexto sociocultural y lo que ha llegado a considerarse el "*currículo oculto*" por su influencia en el desarrollo, enseñanza y aprendizaje.
- d) La función manifiesta y latente de las estructuras y procesos educacionales.
- e) Los conflictos que se generan cuando los agentes socializadores se enfrentan a los cambios sociales rápidos.

La investigación por la naturaleza de su metodología plantea no solo estudiar la respuesta de los profesores y niños respecto a una estrategia de intervención en educación ambiental, sino qué hace presente la relación de estas respuestas en función del marco social, económico y cultural de las poblaciones en que se desarrolló la intervención.

Presentaremos tanto aspectos curriculares, como situaciones relacionadas con el "*currículo oculto o vivido*", en el que encontramos una gama de obstáculos pero también de oportunidades para trabajar la formación ambiental.

CAPITULO III

DEL CONTEXTO AL TEXTO: SISTEMA Y CARACTERIZACIONES



Fuente: skycrapercity.com. Villahermosa, Capital del Estado de Tabasco, México

3.1 El Estado de Tabasco y sus características ambientales y educativas

Tabasco es uno de los 32 Estados que integran los Estados Unidos Mexicanos; localizado en la región sur-sureste del país, tiene como capital la Ciudad de Villahermosa. Cuenta con una superficie de 24 578km², lo que representa el 1.3% de la superficie nacional, ubicándose en el 24° lugar nacional según su extensión territorial. La Entidad se extiende desde los llanos costeros hasta las serranías del Estado de Chiapas. Colinda al norte con el Golfo de México y Campeche; al este con la República de Guatemala; al sur con Chiapas y al oeste con Veracruz.

La división política de Tabasco incluye 17 municipios, compuesta en dos grandes regiones: la Región del Grijalva y la Región del Usumacinta. La primera integrada por los municipios de Cárdenas, Centro, Comalcalco, Cunduacán, Huimanguillo, Jalapa, Jalpa de Méndez, Paraíso, Teapa y Tacotalpa. La Región Usumacinta está compuesta por los municipios de Balancán, Emiliano Zapata, Tenosique, Macuspana, Jonuta y Centla.

Tabasco se localiza en la zona del trópico, lo que significa que los rayos del sol caen con muy poca inclinación y las estaciones del año sean poco diferenciadas. La temperatura media anual en el Estado es de 26° C, con una máxima media de 42° C. Sus niveles críticos alcanzan los 45° a 46°. Su clima es tropical, caracterizado por ser caluroso y con abundantes precipitaciones.

Debido a lo anterior, Tabasco posee una gran diversidad de ecosistemas y una vasta riqueza natural; se distinguen tres tipos de clima; el primero es el cálido húmedo con abundantes lluvias en verano, que es el clima dominante en Tabasco. El segundo es el cálido húmedo con lluvias todo el año, que es el clima que presentan las selvas altas de Chiapas, Veracruz y la sierra tabasqueña. El tercer tipo de clima es el cálido subhúmedo con lluvias en verano, que se concentra en la parte oriente de la Entidad, en la zona limítrofe con el Estado de Campeche.

En Tabasco llueve durante la mayor parte del año. La estación de lluvias abarca desde el mes de junio al de marzo, extendiéndose la estación seca tan sólo durante abril y mayo. La precipitación media anual alcanza los 2,750 mm. Los mayores vendavales ocurren en los meses de noviembre y diciembre provenientes del norte y del este, principalmente.

El Estado está enclavado en un complejo sistema hidrológico, los ecosistemas son: lagunas, remanentes de selva que albergan una gran biodiversidad, sabana, predominando el pantano. De ahí que el 6 de agosto de 1992, se creó mediante

Decreto Presidencial la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, con una extensión de 302,706 hectáreas; su extensión representa el 12% del territorio total de Tabasco y el 11% de los humedales en el nivel nacional, uno de los cuatro humedales más importantes del mundo para la conservación de la vida silvestre. Dicha Reserva forma parte del delta de los ríos Usumacinta y Grijalva, y pertenece al listado de la Convención Ramsar¹⁶.

Es importante destacar la situación de vulnerabilidad del Estado de Tabasco debido a la interacción naturaleza-sociedad que ha conducido a una situación de estrés ecológico resultado de la degradación de sus ecosistemas. La deforestación de la región sureste aumenta la cantidad de escurrimientos de agua provenientes de la zona serrana de Chiapas hacia las tierras bajas en las que se ubica Tabasco.

Lo anterior ha provocado un asolvamiento del lecho de los ríos, reduciendo su capacidad de transportación de volúmenes de agua. Aunado a esta condición natural, en Chiapas se ubican tres importantes presas hidroeléctricas del país¹⁷ que incrementan la vulnerabilidad de inundación de Tabasco y que han generado un intenso debate relacionado con el manejo de las mismas y sus efectos, tal es el caso de la catástrofe de inundación de Tabasco en noviembre de 2007.

Dicha inundación afectó el 80% de su territorio, y está considerada como el mayor desastre en la Entidad en los últimos cincuenta años; por ello, referiremos algunos datos relativos al agua, una de las características más sobresalientes es su abundancia, ya que un 70% del recurso acuícola nacional tiene su paso por Tabasco y concentra el 35% del agua superficial del país; considerando que sólo representa el 1% del territorio nacional esta característica indica la abundancia del recurso en la Entidad.

En el territorio tabasqueño convergen las cuencas hidrológicas más importantes del país: el Usumacinta y el Grijalva, que descienden en numerosos ramales desde las tierras altas de México y Guatemala. Esta cuenca vierte en el Golfo de México 125 mil millones de metros cúbicos de agua al año. En un país preponderantemente seco, Tabasco es una excepción notable. El agua define la

¹⁶ Convención relativa a los Humedales de Importancia Internacional especialmente como hábitat de aves acuáticas.

¹⁷ Las presas son: Manuel Moreno Torres, ubicada en Chicoasén, Chiapas; con una capacidad efectiva instalada 2,400 M; Malpaso, ubicada en Tecpatán, Chiapas, con una capacidad de 1,080 MV; Belisario Domínguez (Angostura), ubicada en Venustiano Carranza, Chiapas, con una capacidad de 900 MV; y Ángel Albino Corzo (Peñitas), en Ostuacán, Chiapas, con una capacidad de 420 MV. Recuperado en enero 11, 2013 en: <http://www.paot.org.mx/centro/ine->

vida en Tabasco. No hay lugar en el Estado cuya existencia cotidiana no esté definida o marcada por este líquido. Tampoco hay lugar en el que no se manifiesten los indicios de su deterioro.

La contaminación de las aguas que bajan de las montañas principalmente de Chiapas es una amenaza no sólo contra un recurso natural de enorme valor, sino contra la calidad de vida en esta entidad que carece de un sistema de planeación que garantice el amortiguamiento del agua en vasos reguladores y la disposición saludable del líquido. Los problemas del agua en Tabasco tienen una estrecha relación con la deforestación en las sierras que dan origen a los ríos de Tabasco; esta deforestación ha modificado el régimen de captación pluvial y ha hecho que las crecidas y las secas se vuelvan más acentuadas e imprevisibles.

Los problemas de planeación en Tabasco están vinculados al escaso tratamiento de las aguas residuales, la escasa infraestructura de drenaje, la nula planeación urbana y la carencia de un plan integral y de infraestructura que proteja al Estado de inundaciones. Asimismo, paradójicamente en la entidad se carece de sistemas de riego agrícola, por lo que el uso potencial del recurso es nulo.

Respecto a su población, Tabasco, según censo 2010 del Instituto Nacional de Geografía, tiene una población total de 2'238,603; integrado por 1'100,158 hombres y 1'137,845 mujeres. La población de la Entidad se clasifica como joven siendo mayoritarios los grupos de edades de 12 a 24 años.

En infraestructura tiene un total de 567,175 viviendas particulares; de las cuales 410,559 disponen de agua de la red pública. Disponen de drenaje 531,759, en tanto 533,727 disponen de excusado o sanitario. Como se enuncia en este apartado contextual una característica principal del Estado es su potencial hídrico, por ello consideramos importante comentar que la Entidad dispone apenas de 31 plantas potabilizadoras que operan con un nivel de servicios de regular a malo, y cuenta con 72 plantas de tratamiento residual que operan en condiciones similares.

Tabasco presenta población con bajos indicadores de desarrollo humano, por lo cual en el 2010 formó parte de un proyecto de Naciones Unidas para el logro de los objetivos del milenio, apoyado por el Fondo de Cooperación Español.¹⁸ La

¹⁸ Los beneficiarios de este Proyecto son áreas rurales de los municipios con más bajos índices de desarrollo en los Estados de Veracruz, Chiapas y Tabasco, lugares donde existen carencias socioeconómicas y amenazas de fenómenos hidrometeorológicos buscando la gestión democrática del agua. Los criterios técnicos para trabajar en dichos municipios fueron tres: Bajo índice de desarrollo humano; déficit de cobertura y acceso a sistemas de agua potable y saneamiento; alto índice de marginalidad. Este programa impulsado

iniciativa tomó como principales elementos de selección Estados y comunidades de México con población asentada en las cuencas principales, con bajos indicadores de desarrollo. Participaron Veracruz, Tabasco y Chiapas, siendo seleccionados en Tabasco los municipios de Cunduacán, Tacotalpa y Jonuta.

En el ámbito escolar, el agua ejerce una influencia notable; tenemos una diversidad de escuelas que se encuentran ubicadas en zonas pantanosas, en áreas aledañas a la costa y en la rivera de los ríos. En virtud de esta realidad la asociación entre educación, infraestructura y agua es importante. Se encuentran escuelas que cada año sufren las consecuencias tanto de las lluvias, como del crecimiento del índice natural de agua de los ríos por el desalojo de agua de las presas.

Existen casos de escuelas preescolares en el Municipio de Paraíso en donde por las mañanas los niños pueden ingresar caminando, en tanto que por la tarde (medio día) la marea sube lo suficiente para provocar la necesidad de utilizar lanchas o cayucos. Generalmente estas escuelas suspenden sus labores frecuentemente en el periodo de lluvias, sin dejar de acotar que en Tabasco llueve durante todo el año.

Inventariamos 184 escuelas que presentan continuamente problemas relacionados con el agua, aun en temporadas no consideradas de alta vulnerabilidad, y suman más de mil escuelas que sufren anegaciones severas cada año.

La población económicamente activa en el Estado de Tabasco está compuesta por 499,722 hombres y 189,069 mujeres, que sumados dan como total 688,791. Tabasco es considerado como una de las principales zonas petroleras del país. El petróleo tabasqueño comenzó a explotarse en grandes cantidades después de 1950. Encontrándose en la Entidad y en la región sureste importantes activos en materia de empleos en la empresa mexicana que administra el petróleo en el país: Petróleos Mexicanos (PEMEX).

La ubicación geográfica de Tabasco lo convierte en una zona estratégica de población temporal, por aspectos como la movilización y búsqueda de servicios de los empleados de la industria petrolera, así como por los prestadores de servicios externos a Petróleos Mexicanos. Cabe destacar que la región sur sureste aporta a la producción nacional de petróleo 452,889 barriles diarios, que representa 18%

por distintas agencias de ONU: UNESCO FAO, CEPAL, ONUDD, ONUDC, PNUD, OPS y UN-HABITAT, constituyó la primera experiencia de trabajo conjunto.

de la producción nacional de crudo y 30.5% de la producción nacional de gas natural.

En la Entidad se ubica 21% de las reservas nacionales de petróleo. En los últimos años el trabajo de explotación se ha confiado a empresas trasnacionales provocando en este 2015 con la caída del precio del petróleo una crisis laboral que se agudiza en los sindicatos petroleros. La lucha por los contratos millonarios en Tabasco y la región dan cobijo a las redes de narcotraficantes que proporcionan seguridad a las empresas a través de cuotas.

Respecto a las principales actividades productivas encontramos: a) sector secundario con la industria petrolera como ocupación principal, b) primario con la ganadería y c) terciario o de servicios, ocupando en este rubro el quehacer docente un 18.26% en el orden nacional.

La industria manufacturera en Tabasco reporta 6,182 unidades económicas, entre las que se cuentan: plantas petroquímicas y cementeras. También aparecen diseminados en barrios y localidades: tortillerías y las panaderías. Entre sus artesanías, Tabasco produce jícaras y güiros de fuaje, zapatos y bolsas de piel de lagarto. A pesar de no ser considerado un Estado industrial, cuenta con plantas petroquímicas, fábricas de azúcar, chocolate, cemento y otras más. Tabasco es el principal productor nacional de cacao, semilla con la cual se hace el chocolate.

Los tabasqueños se dedican principalmente a la ganadería y la agricultura. Una actividad muy importante para el Estado es la agricultura de autoconsumo, en la cual los campesinos producen para satisfacer las necesidades de sus familias y de los mercados locales. Aunque los suelos de Tabasco son fértiles la actividad agrícola no se ha potenciado.

En la década de los años 80 Tabasco fue sede de dos proyectos nacionales: El Plan Chontalpa y el Plan Balancán. Ambos proyectos focalizados al desarrollo agrícola tuvieron como consecuencia la devastación de la selva, no fueron funcionales ante la mala administración y el escaso mercado de los productos. Finalmente, concluyeron con el detrimento del suelo de la Entidad.

Actualmente, los cultivos más importantes son el maíz, el frijol, el camote, la yuca, la calabaza y el arroz. Le sigue en importancia la agricultura, destinada al comercio exterior. Los productos que se exportan son: el cacao, la caña de azúcar, el plátano y el coco.

Después de la agricultura sigue la ganadería. El ganado vacuno es el más explotado ya que su carne se consume tanto en el interior de Tabasco como en la Ciudad de México y otros Estados del país. El ganado porcino, ovino y caprino se utiliza principalmente para el consumo de la población tabasqueña.

La matrícula total del sistema educativo estatal escolarizado se conforma de 715 564 alumnos, 31 382 docentes y 5 311 escuelas. Equivalente al 34.1% de la población total de la Entidad. La participación de los alumnos por género en el sistema educativo estatal escolarizado registra el 50.3% hombres y el 49.7% mujeres. Sin embargo, cabe destacar que a mayor nivel de escolaridad va aumentando exponencialmente la cifra de mujeres, como ejemplo en los niveles de educación normal y de capacitación para el trabajo, la participación de la mujer es mayoritaria con el 79.5% y 59.9%, respectivamente.

Tomando como referencia los cuadernillos de estadística básica de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, presentamos un análisis desagregado por nivel educativo a nivel porcentual sobre un 100% del sistema educativo Estatal. Encontramos que la educación básica representa el 75.2% con 538 286 alumnos, en tanto que la educación media superior (preparatoria, bachillerato, educación técnica), representa el 12.9% de la población escolar con 92 050 alumnos, descendiendo la educación superior con un 8.3% representado por 59 135 alumnos. Lo cual indica la joven composición de la población educativa.

Según la estadística oficial de la Secretaría de Educación del Estado, la educación básica constituye el grueso de la población escolar de Tabasco, coincidiendo con la edad promedio del último censo de vivienda que ubica a la Entidad como uno de los Estados con mayor población juvenil entre los 12-15 años de edad. Este nivel educativo resulta particularmente complejo e interesante, ya que concentra una población escolar de, 538 mil 286 alumnos, distribuidos de la siguiente forma: Preescolar 15% con 108 mil 691 alumnos, primaria con 41% 296 mil 176 alumnos, secundaria con 19% representado por 133 mil 419 alumnos. Asimismo, la matrícula docente está compuesta por 21 mil 103 profesores y 4 mil 864 escuelas.

La cobertura educativa en educación básica en Tabasco alcanza el 100%. Sin embargo, 80 % de las escuelas tienen una organización multigrado; es decir, un docente atiende más de un grado escolar y el 40 % de estos centros son unitarios (un docente atiende en un aula todos los grados escolares del nivel).

El servicio educativo multigrado en Tabasco, como en otros Estados del país, está en razón de la dispersión demográfica, carencia de infraestructura, y el elevado sostenimiento económico-administrativo de la matrícula educativa.

Las modalidades educativas en México y por consecuencia en la Entidad que nos ocupa son: a) regular, aquella que por sus características ubica a niños con situaciones convencionales y que no requieren atención clínica o psicopedagógica especializada, b) educación indígena, que por sus condiciones socioculturales reciben una atención pedagógica que integra procesos de lectoescritura con materiales en su lengua nativa, y c) educación especial, es la otorgada a grupos vulnerables referida a niños con capacidades especiales.

La Educación Especial es aquella que fundamentada en el método clínico atiende a niños con capacidades diferentes. Sin embargo, a partir de la Reforma Educativa del 2004 y concretamente con acciones de transformación administrativas a partir del año 2000, se intensificaron las estrategias para transitar a la atención de los niños con discapacidades en el sistema regular.¹⁹

La calidad educativa es una preocupación reciente en Tabasco, el servicio educativo estuvo basado durante muchos años en la cobertura; como ejemplo durante la década de los 40 solo existía una escuela preparatoria en el Municipio del Centro; el primer proyecto universitario se desarrolló en 1958 a cargo del Instituto Juárez, contando con infraestructura hasta 1964 y fue en 1966 que se le otorgó autonomía denominándose entonces como Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La primera escuela formadora de docentes tiene sus antecedentes en la década de los años 20. En septiembre de 1922 se abrió la Escuela Normal de Maestros Rurales, sin embargo, permaneció ocupada por Adolfo De la Huerta en una rebelión hasta 1932. Cabe destacar que la Educación Normal en Tabasco durante el Gobierno de Tomas Garrido Canabal (1920-1936) constituyó un modelo particular y avanzado en su época conocido como “educación racionalista”.²⁰ La educación en Tabasco a la mitad de siglo apuntó a la cobertura y poco a poco fue declinando su calidad, tema que ocupa a la política educativa actual. Los indicadores de cobertura actualmente se ubican por arriba de la media nacional.

¹⁹ "La Integración Educativa consiste en que las personas con discapacidad o con capacidades especiales, tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación", tomado de: *La integración Educativa en el aula regular: principios, finalidades, estrategias*, Subsecretaría de Educación Normal y Básica de la Secretaría de Educación Pública, 2000, pp.45

²⁰ Este modelo educativo en su componente social ha sido muy cuestionado al convertir las iglesias católicas en escuelas, y una lucha aguerrida contra el alcoholismo. La intolerancia religiosa caracteriza el periodo de gobierno de Tomás Garrido Canabal, que más tarde le costó el exilio del país.

“De manera particular en educación básica, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicada a los niños de tercero a sexto grados de primaria y a tercero de secundaria, refleja que de los alumnos, el 81.3 % y 89.2 % para la asignatura de español, y 83.5 % y 97.7 % para la asignatura de matemáticas, respectivamente, no poseen los conocimientos y habilidades necesarias para seguir aprendiendo al ritmo adecuado, o sólo dominan una minoría de los conocimientos y habilidades evaluadas, lo que ubica a Tabasco en los lugares 29 y 31 de la escala nacional”. (Gobierno del Estado: 2007, 6).

Las evaluaciones con actualización a 2013 no presentan cambios significativos, manteniéndose Tabasco por debajo de la media nacional en estos resultados que aunque no tienen una intención comparativa general, o entre entidades, el análisis con estas tendencias reflejan las disparidades geográficas o geopolíticas.

Cabe destacar que las diversas evaluaciones educativas, llámense PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Resultados de los Alumnos), ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) o Carrera Magisterial, no consideran el factor ambiental como una condicionante de la calidad educativa. Sin embargo, en Tabasco la ubicación geográfica y los factores climáticos consideramos inciden en el desempeño tanto docente como escolar. Parte de esta realidad son las dificultades de acceso a los centros en temporadas de lluvias, nos referimos tanto al desplazamiento del alumno como al del profesor que generalmente radica en la ciudad capital o en la cabecera municipal.

Por otra parte, el calor húmedo que en algunos casos alcanza de 45° a 46° a la sombra, la carencia de aires acondicionados o ventiladores, y la poca disposición de agua fresca en los centros escolares dificultan el rendimiento escolar.

La mayor particularidad en la organización escolar y relación educación-medio ambiente es el factor multigrado, puesto que la dispersión demográfica tiene relación con la ocupación del agua en la mayor parte del territorio, siendo La ruta de los Ríos uno de los territorios mas complejos en su comunicación, en virtud de que alberga una diversidad de pequeñas comunidades aisladas, sobre todo en la zona de pantanos.

En general, Tabasco es un Estado de contrastes entre un territorio que denota fragilidad como sitio vulnerable a inundaciones que han sido constantes a partir del 2007, y por otra parte, la fortaleza de una ciudad capital con movilidad económica derivada de la industria petrolera.

El Estado está cambiando notablemente su fisonomía geográfica con la expansión demográfica como consecuencia del desarrollo de infraestructura de protección contra inundaciones, el reacomodo de población que fue desalojada de sus comunidades para generar sitios de amortiguamiento o desfogue de agua que permita la protección de los sitios con mayor densidad poblacional. Asimismo, se están generando nuevos conceptos de desarrollo como es el caso de la *reconversión productiva* que busca que en el escenario futuro se transiten a prácticas agrícolas con mayor pertinencia en esquema inundables.

La educación en este marco se ubica con alto rezago educativo, sin que haya mejora probada socialmente de los indicadores de carácter evaluativo en la escala de competitividad nacional. Pese a este desalentador escenario, los cambios se han dado en la articulación de una cultura que desarrolla sus propias estrategias de sobrevivencia en medio de la adversidad. En este sentido la pedagogía ambiental es una posibilidad de resiliencia.

3.2 Obligatoriedad y reforma de la educación preescolar en México.

La educación preescolar en México²¹ está comprendida actualmente dentro de la Educación Básica obligatoria. Abarca de los tres a los seis años de edad y presenta particularidades de atención diferenciada:

- a) Escuelas generales, ubicadas en un contexto rural o urbano, con condiciones sociales regulares en cuanto que no se consideran aspectos de vulnerabilidad clínica y étnica,
- b) Centros preescolares indígenas, que por su tipología reciben materiales complementarios en lengua autóctona,
- c) Consejo Nacional de Fomento Educativo, (CONAFE) destinadas a otorgar un acompañamiento del servicio para mejorar las condiciones de vida en contextos rurales generalmente desfavorecidos, además

²¹ En México los centros educativos preescolares siguen denominándose Jardines de Niños (kindergarten). La inclusión de este término en el sistema educativo nacional se debe al profesor alemán Enrique Laubscher, doctorado en pedagogía en la Universidad de Berlín, quien radicaba en Veracruz y fundó una escuela modélica en la ciudad de Orizaba en 1883. Tomado de: *Educación de Párvulos en México, Multimedios libros y Comunicaciones, SA de CV, México, 2003, pp.7*

atiende niños en edad maternal (antes de los tres años), con el objetivo de implementar proyectos nutricionales y de calidad sanitaria.²²

El objetivo principal del CONAFE (2005,13) es:

“Brindar asesoría a padres, madres y personas que participan en el cuidado y la crianza de niños y niñas de cero a tres años de edad en comunidades rurales e indígenas de alta marginación, con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de competencias y lograr, entre otros beneficios, una transición exitosa a la educación preescolar”.

Cabe destacar que las escuelas CONAFE son atendidas por promotores voluntarios o prestadores de servicio que reciben sólo un estímulo económico por su tarea. La mayoría de los instructores comunitarios son estudiantes de preparatoria y en menor proporción, estudiantes de educación superior. La educación preescolar en las zonas rurales se ha visto como un sistema compensatorio a la educación primaria, más orientado a la cobertura que a la calidad del servicio.

Los centros o escuelas CONAFE no tienen infraestructura, por lo que puede ubicarse dicha atención en iglesias, casas particulares, o cualquier infraestructura pública de la comunidad. Desde una visión crítica el CONAFE resuelve la necesidad de la labor docente en comunidades en condiciones de pobreza o de extrema pobreza, lugares en donde un profesor no cuenta con las condiciones “normales”, “regulares de trabajo”, sitios en donde no existen los servicios básicos, y desde luego, de difícil acceso, lo cual obliga al promotor a habitar en la comunidad o en todo caso a realizar jornadas de traslado en distancias considerables.

Con los instructores comunitarios el sistema nacional cumple con la obligación de cobertura y paga menos al prestador del servicio docente, pues no lo califica como tal, sino como un “promotor”, que recibe una beca de apoyo. Paradójicamente son los instructores comunitarios quienes presentan una mayor eficiencia en la calidad de sus resultados. Asimismo los materiales educativos del sistema son los que presentan una mayor consistencia curricular y buena reputación a nivel de diseño curricular.

²² El Consejo Nacional para el Fomento Educativo, creado por Decreto Presidencial el 9 de septiembre de 1971, como un Organismo Descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Más tarde, en 1980 se creó el preescolar comunitario.

A fin de precisar algunos antecedentes de base referimos que la educación básica obligatoria en México abarca doce años de escolaridad: tres de preescolar, seis de primaria, y tres de secundaria. Hasta 1867 la educación primaria elemental abarcaba tres grados de escolaridad, y en 1940 durante el Gobierno de Miguel Ávila Camacho, se amplió a seis años de estudios.

La Reforma Educativa en 1993, durante el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari, convierte en obligatoria la educación secundaria, lo que implicó modificar el artículo tercero constitucional referido a la educación obligatoria. Actualmente la obligatoriedad educativa abarca hasta la educación media o equivalente al bachillerato.

En diciembre de 2012 se presentó al Congreso de la Unión una nueva iniciativa de Reforma Educativa a fin de modificar el artículo 3ero, que tiene especial énfasis en dar más valor a la carrera profesional docente, por lo tanto, la Reforma se centra en evaluar las competencias docentes a través de un nuevo órgano denominado Instituto Nacional de Evaluación, que tiene como principal facultad determinar el estatus de preparación de los profesionales de la educación. Pese a las inconformidades y movilizaciones de docentes de todo el país, el Gobierno actuó de manera determinante y dicha Reforma fue aprobada, sin que a la fecha haya consenso entre los profesores y el gobierno.

La educación preescolar tiene un particular rasgo en la historia de la educación en México, toda vez que estuvo separada temporalmente de la administración de la Secretaría de Educación Pública. Como antecedente podemos comentar que en 1937, por Decreto Presidencial, los jardines de niños que dependían del Sector Educativo, pasan a depender de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. El cambio, pese a los buenos lineamientos y deseos de mejorar a la niñez mexicana, representó un retroceso. En 1939 en el seno de la Conferencia Nacional de Educación se discutió este asunto, después de lo cual, volvió el cuerpo de educadoras y Jardines a la SEP.

Durante el periodo de Jaime Torres Bodet (1945) como Secretario de Educación Pública, se consolidó la educación preescolar reconociendo la importancia de una educación integral eliminando la visión clínica que determinaba una educación para el desarrollo físico en la primera infancia y dándole una notable importancia a la formación integral de los preescolares.

La obligatoriedad de la educación preescolar es un tema reciente en la sociedad mexicana, ya que generalmente se había visto como un proceso “propedéutico”, que ayuda a los niños a prepararse para los hábitos de estudio, o como un

“ensayo” para la vida escolar; por ello, desde el año 2002, se establecieron mecanismos de atención que progresivamente incrementaran la cobertura en todas las comunidades, por ejemplo: requerir para el ingreso a primaria la obligatoriedad del tercer año de preescolar, al siguiente ciclo escolar la exigencia de curso de dos años, hasta completar la obligatoriedad de los tres años de educación preescolar en cada centro educativo.

La Reforma Constitucional del año 2002 permitió superar indefiniciones legales que subsistían respecto a la educación preescolar. Algunas de sus principales implicaciones son:

“Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993; la obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas; que para el ingreso a la educación primaria será requisito- en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio Decreto – haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados. La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir el servicio” según la SEP (2005, 17).

Durante los últimos años, la educación preescolar ha sido motivo de un constante debate respecto a la necesidad de modificar los currícula. El esquema general para el trabajo de revisión diagnóstica de la educación preescolar en México llevó a la realización de un esfuerzo que se sintetiza en el siguiente proceso:

1. Identificación de prácticas comunes; 2. Identificación de problemas; 3. Revisión de los programas aplicados (el primero data de 1920); 4. Identificación de aspectos particulares en educación indígena; 5. Análisis de propuestas de programas elaborados en los Estados de Colima, Distrito Federal, Nuevo, León, Querétaro y Tabasco.

Entre los programas analizados se encuentran:

P.1942 Propósito: “Procurar que el trabajo se fincara en las experiencias que el párvulo tenía a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza, a fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la vida misma le haría”.

P.1962 propósito: “Tomar en consideración los intereses y necesidades, así como el desenvolvimiento biopsíquico y la adecuada conducción emotiva del niño, a fin de generar un tránsito de lo informal a lo formal”.

P.1981 Propósito: “Traducir y aplicar los hallazgos científicos de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento de los niños al campo de la educación y la didáctica”.

P.1992 Propósito “Respetar las necesidades e intereses de los niños, así como su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización” (Moreno: 2005, 20).

La Reforma de 2004 se sustenta en dos aspectos principales:

1. Reconocimiento que el servicio educativo en el país no ha considerado los avances y prácticas que se vienen realizando en otras partes del mundo, partiendo de la investigación educativa,
2. El efecto de la educación preescolar es limitado tanto en el ámbito cognitivo como en el formativo.

El programa del 2004 tiene como fundamento según la SEP (2005,17)

“Contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello, el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye – además- a una mejor atención de la diversidad en el aula. En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica”.

No podemos dejar de comentar que Tabasco ha tenido una participación activa en el mejoramiento de la educación preescolar; en 2001 se comenzó el piloteo de una propuesta Estatal que respecto de la propuesta nacional aportaba elementos que fueron considerados en el nuevo programa vigente a partir de 2004.

3.3 La educación preescolar como sistema

Según SEP (2005), la educación preescolar basa su pertinencia en la impartición de conocimientos que estimulen la formación de hábitos y el acrecentamiento de aptitudes. Es antecedente a la educación primaria. Su objetivo es propiciar en el niño (de tres a cinco años), el desarrollo de la afectividad, la construcción de conocimientos, la integración de su imagen corporal y la formación del sentido de pertenencia al grupo sociocultural en el que se encuentra inmerso, a través de una fundamentación metodológica que aplica el principio de globalización, desde la perspectiva psicológica-social y pedagógica. La educación preescolar considera los aspectos psicomotor, cognitivo, desarrollo del lenguaje, desarrollo personal y social como sus principales fines de progreso.

En cuanto a su metodología basado en SEP (2005) la educación preescolar está conformada por tres ciclos escolares, para que los niños desarrollen:

- a) Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozcan en su identidad cultural y personal.
- b) Formas sensibles de relación con la naturaleza que los preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- c) Socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- d) Formas de expresión creativa del lenguaje, de sus pensamientos y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- e) Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.
- f) Favorecer procesos de formación armónica e integral del niño.
- g) Propiciar el desarrollo de habilidades para incorporarse con éxito al nivel subsiguiente.

La educación preescolar se apoya en la participación de los padres y en general de la comunidad. Incluye la consideración de aspectos contextuales a fin de contribuir positivamente en las actividades culturales y académicas de cada población.

La evaluación se divide en tres etapas:

1. Evaluación inicial: Al principio de curso, o de cada unidad o proyecto, mediante la observación y haciendo un sondeo en forma de ideas previas con el fin de conocer el punto de partida;
2. Evaluación formativa y continua: Es la que se realiza a lo largo de todo el curso, utilizando la observación e indica el avance de cada niño con respecto a su situación inicial, así como los bloqueos y dificultades que pueda tener;
3. Evaluación final: En la que se verifica si se han conseguido los objetivos propuestos o en qué grado los ha conseguido cada niño.

Las modalidades de organización se clasifican en:

a) Preescolar formal: En esta modalidad, la población infantil es atendida en Jardines de Niños. El servicio se presta en zonas urbanas y rurales cuando la demanda escolar excede a 26 niños. Estos son atendidos por personal con título a nivel licenciatura en educación preescolar. Cabe destacar que los profesores (hombres) son escasos en el subsistema, la mayoría de la atención es brindada por mujeres.

b) Preescolar rural: Es un proyecto para brindar cobertura a niños preescolares que se encuentren en zonas rurales alejadas y de difícil acceso, con población de entre 18 y 25 alumnos promedio. Son atendidos por jóvenes con secundaria o bachillerato terminado, preferentemente de la misma comunidad. Estos jóvenes son llamados técnicos promotores y son capacitados para su labor educativa por una educadora orientadora que asesora y supervisa a 10 técnicos en sus comunidades. Es un modelo organización similar a los instructores comunitarios de CONAFE.

Los servicios de la educación preescolar en México se dividen en:

a) Preescolar general: Se refiere al servicio que se presta con el programa de estudios que está orientado a la población infantil que no presenta características sociales particulares.

b) Preescolar indígena: Es el servicio que se presta a niños de comunidades indígenas con una educación de carácter intercultural. c) Preescolar comunitario: Servicio que se presta a niños que habitan en comunidades con menos de 500

habitantes, esté último tipo son adscritos al CONAFE.

Los servicios que proporciona la educación preescolar a través de proyectos académicos son:

a) *Apoyo extraescolar y participación social* que tiene por objetivo vincular las actividades mediante su difusión y promoción en los sectores educativos del nivel de preescolar. La función: extraescolar es apoyar y difundir los programas de gobierno (salud, medio ambiente, seguridad y emergencia escolar, entre otros). Las actividades extraescolares existen para el mejoramiento y beneficio de la comunidad, alumno y plantel, actualmente van englobados en el proyecto escolar.

b) *Taller escuela de teatro y literatura infantil (TETLI)*, sus funciones engloban la búsqueda de opciones sobre literatura y teatro adecuadas al niño preescolar mexicano a través de la investigación de la expresión artística, teatral y literaria.

c) El *proyecto escuelas de padres* constituyen grupos conformados por personal directivo y docente que junto con padres de familia llevan a cabo acciones en beneficio de la comunidad, asesora a docentes de las diferentes modalidades de preescolar general.

d) El proyecto más influyente en la formación lectora son los *Rincones de lectura (RILEC)*, con una notable inversión en materiales impresos.

En este paquete de proyectos existe la iniciativa de incluir la educación ambiental, aunque con un enfoque reduccionista; en donde según (SEP: 2005). La EA busca la promoción de una agenda de acciones en coordinación con los organismos gubernamentales del medio ambiente y autoridades educativas. Sus principales componentes según el programa nacional son:

- a) Favorecer el desarrollo de actividades relacionadas con la naturaleza y sus fenómenos,
- b) Propiciar que el niño conozca su entorno y descubra los principios elementales de funcionamiento del medio ambiente,
- c) Promover la formación de una conciencia ambiental en el preescolar propiciando actitudes de valoración, conservación y aprovechamiento sustentable de los recursos,
- d) Propiciar la participación activa del preescolar en actividades de cuidado

del ambiente.

La pertinencia de los programas y modalidades educativas de la educación comunitaria han sido diseñados por el CONAFE para ofrecer una alternativa educativa pertinente en para las comunidades dispersas y de poca población. En ellos se considera la heterogeneidad social, cultural y su situación de desventaja económica. Esto con el fin de ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y logro educativo para la población infantil que habita en las zonas rurales, indígenas y migrantes de alta marginación del país.

Son los padres de familia o personas que de forma desinteresada proporcionan a los promotores comunitarios alojamiento y alimentación, participan como sujetos activos con su experiencia en la elaboración del programa educativo de su comunidad, al incorporar a los contenidos del plan de estudios nacional sus prácticas y saberes comunitarios, así como sus necesidades e intereses particulares, logrando un modelo educativo que les es significativo.

Los aspectos medulares de la educación comunitaria son: físicos (salud, alimentación y nutrición), cognoscitivos (acercamiento a nociones de la lengua escrita y de la matemática), afectivos (autoestima, autonomía y creatividad), sociales (vinculación con la familia).

Los criterios de organización de la educación comunitaria están definidos como Preescolar Escolar Comunitario en diferentes niveles de organización:

a) Preescolar Comunitario, cuando niños y niñas en edad preescolar radican en comunidades estables. La normatividad establece que el rango de población no rebase los 500 habitantes, en tanto que si se trata de campamentos migrantes el servicio se instala con independencia del criterio demográfico y se abren tantos grupos como sea necesario.

b) Centro Infantil Comunitario, atiende a la población mestiza, es impartido por un agente educativo integrante de la propia comunidad. A diferencia del preescolar comunitario, el Centro Infantil es organizado por la propia comunidad.

c) Modalidad de Atención Educativa para la Población Indígena, atiende a población hablante de lengua indígena, el servicio es otorgado por un instructor comunitario bilingüe.

d) Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante. Atiende a

niñas y niños en las comunidades de origen y en campamentos agrícolas. Existen diferentes periodos escolares, los cuales responden en función de los requerimientos de siembra o recolección del producto agrícola que se trate. Desde dos hasta diez meses de trabajo, lo que se denomina calendario estacional.

El ciclo escolar de la educación preescolar tiene una duración de 10 meses y el día de trabajo se compone de: a) bienvenida, b) desayuno, c) trabajo escolar, d) recreo, e) trabajo con fichas, f) minutos de cuento, g) actividad de cierre y despedida.

La escuela comunitaria debe integrarse a las prácticas culturales de la comunidad, valorar el conocimiento local y contribuir al intercambio y contacto con otros conocimientos y culturas. Cabe destacar que el calendario y horario escolar depende de las necesidades particulares de la comunidad.

En CONAFE los grupos escolares están conformados por niños con características diversas, como la edad, los conocimientos, los intereses, los ritmos de aprendizaje, las lenguas y costumbres. En los programas educativos esta diversidad cultural es una ventaja pedagógica, ya que gracias a este contexto los niños aprenden a convivir con otros y reconocen el aprendizaje colectivo.

La metodología empleada en la educación preescolar está caracterizada por dos componentes:

a) El multinivel es la forma de trabajo que facilita la labor de la figura docente. Consiste en organizar al grupo unitario (una sola aula para todos los niveles), en tres niveles. Por ello se pueden organizar actividades para cada nivel o actividades donde participen todos los niveles y de esta manera compartir experiencias entre todo el grupo.

b) El tutorio consiste en aprovechar el conocimiento de los niños más aventajados para apoyar el aprendizaje de aquellos que lo necesitan. La atención a niños se organiza en grupos educativos heterogéneos, que trabajan de manera individual y grupal para enriquecer el proceso formativo de cada individuo y de la comunidad, a través de la interacción, los conocimientos y la experiencia.

La evaluación y el seguimiento de los aprendizajes se conciben como un proceso permanente que forma parte del trabajo diario y que tiene el propósito de apoyar el desarrollo de competencias de los niños.

La propuesta de seguimiento y evaluación de los aprendizajes destaca la

evolución formativa a través de la observación del proceso de aprendizaje, con el fin de identificar los factores que inciden en el progreso educativo de los niños, retroalimentar sus logros, planear y organizar de una mejor manera las actividades dentro del aula. Los educadores trabajan el registro evaluativo en una cartilla de carácter personal y grupal, considerando criterios del progreso de los niños o señalando sus posibles dificultades.

En este apartado estamos abordando la educación preescolar como sistema, ya hemos hablado del rubro normalizado y comunitario. Ahora abordaremos el caso de la educación preescolar indígena que en sus antecedentes es variada, su incorporación al sistema educativo nacional ha dependido de cada Entidad.

En el caso de Tabasco la Educación Indígena inició a través del Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual desde su creación colaboró en el combate al rezago educativo en las zonas y comunidades indígenas. Una de sus estrategias fundamentales era promover la coordinación institucional en los diferentes niveles de gobierno, así como la participación de las organizaciones sociales y del sector privado, para que en forma conjunta se definieran y realizaran acciones tendientes a impulsar el desarrollo y la calidad de vida de los pueblos indios, con la participación de las propias comunidades.

La fundación de escuelas para el medio indígena tenía el objetivo central de promover su cultura y la preservación de las lenguas indígenas. La educación indígena en Tabasco adquirió la categoría de subsistema en 1972, e inició en la zona de la Chontalpa en el Municipio de Nacajuca, extendiéndose al resto de los municipios con población indígena maya chontal y chol: Centla, Centro, Jonuta, Jalpa de Méndez, Macuspana y Nacajuca.

Teóricamente el objetivo de la educación indígena es preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura étnica; para favorecer su identidad local, regional, nacional y universal, así como al desarrollo de actitudes y prácticas libres y justas. La meta principal de la educación indígena es alcanzar los objetivos de la educación básica conforme al artículo 37 y 38 de la Ley General de Educación²³.

Aunque el discurso de la educación indígena promueve el rescate de la lengua, este recurso es inviable en la práctica, pues la mayoría de los profesores trabajan

²³ Como hace mención el artículo 2do. Constitucional de los derechos pluricultural en los pueblos étnicos del país en el capítulo 01, inciso B, del párrafo II, se garantiza incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la Educación Bilingüe e Intercultural. Esta iniciativa sienta precedentes para que las comunidades logren un bilingüismo oral y escrito efectivo con énfasis en conocer y valorar su propia cultura.

en español o castellano y sólo se abordan escasos ejercicios bilingües. Lo anterior denota que en Tabasco como en el resto de las Entidades del país prevalece más bien un proceso de castellanización. Al iniciar el niño el contacto con la vida escolar su lengua materna queda rezagada al plano familiar, pues se da mayor ponderación a la integración del español en su vida escolar.

En general la educación indígena en México mantiene una organización separada de la estructura de educación básica constituyéndose como una educación conceptualmente diferente. Aunque a nivel de contenidos, programas, etc, no presenta diferencias significativas.

En el caso de Tabasco existe una Coordinación Indígena que da atención específica a los centros denominados educativos con denominación indígena, sin embargo, existen escuelas que no están tipificadas como indígenas pero que mantienen un fuerte arraigo de la lengua chontal, o lo contrario escuelas indígenas con escasas prácticas bilingües o relativas a su cultura. En general el esquema de organización de la educación indígena no tiene una estructura sólida.

Esta idea de “una educación indígena”, desde nuestro punto de vista no cumple con esa virtuosa función de buscar la reducción de la brecha diferencial entre las minorías en busca de una equidad. Pese a ello, no dejamos de señalar que hay ejemplos extraordinarios de comunidades indígenas mexicanas que construyen su pedagogía escolar con gran valor y significado de su legado cultural.

En otro orden de ideas, cabe destacar como antecedente que el Instituto Nacional Indigenista desapareció el 21 de mayo del 2003 con la publicación en el Diario Oficial de la Federación del Decreto por el cual se expide la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), y se abroga la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista.

Este Decreto entró en vigor a partir del 5 de julio de 2003. Dicha Comisión establece una definición precisa de las tareas sociales, políticas y legales de las comunidades indígenas y separa la vinculación directa del antiguo instituto que mantenía injerencia en algunos proyectos educativos.

En virtud de los principios del CDI algunos Estados del país siguen manteniendo estrecho contacto con tareas educativas formales o informales según la SEP (2005) como son observar el carácter multiétnico y pluricultural de la nación; promover acciones contra la discriminación o exclusión social; impulsar la integridad y transversalidad de políticas, programas y acciones de la administración pública federal para el desarrollo de los pueblos y comunidades

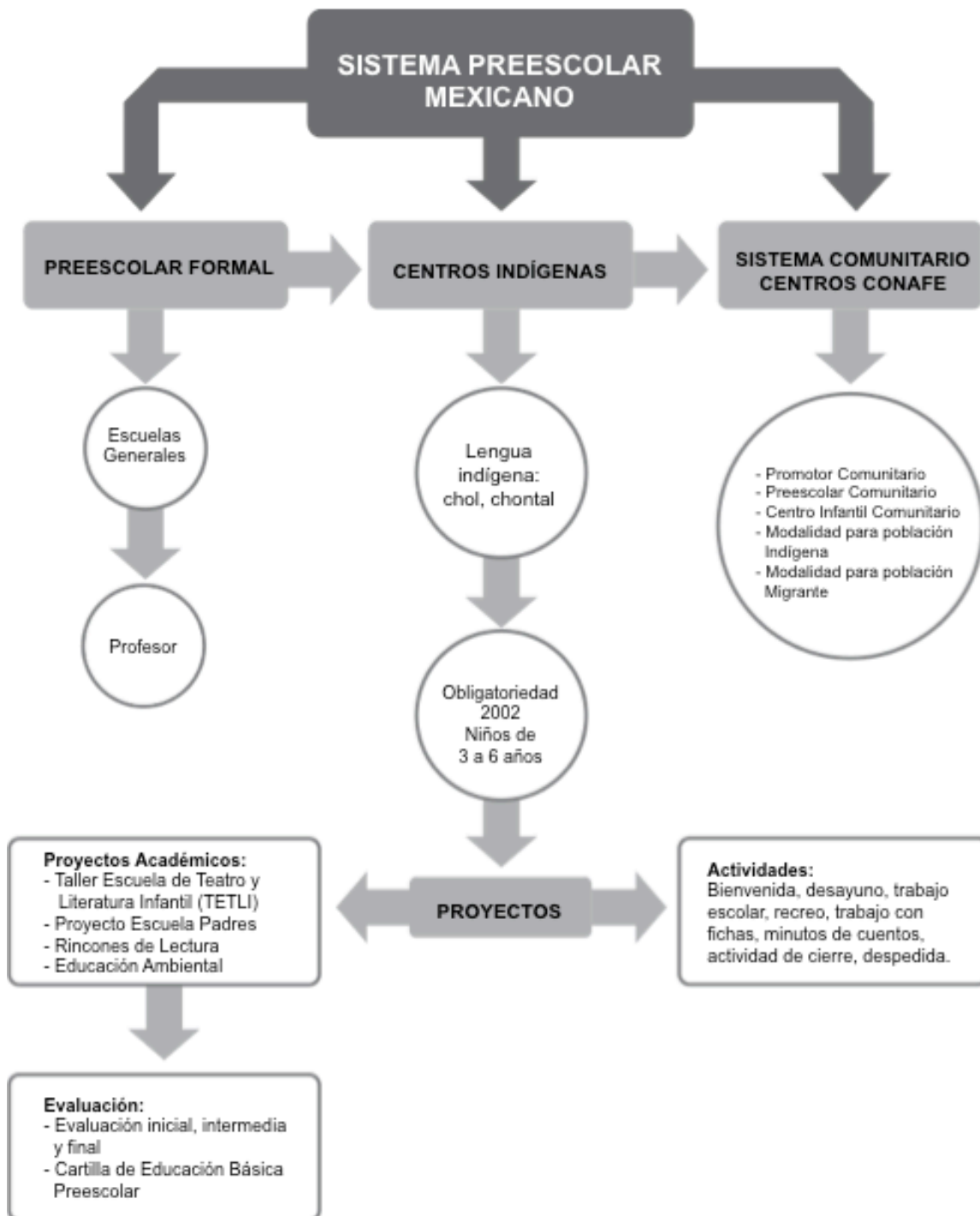
indígenas; fomentar el desarrollo sustentable para el uso racional de los recursos naturales de las regiones indígenas; incluir el enfoque de género en políticas públicas, entre otros aspectos.

En nuestra búsqueda de principios relacionados con la educación ambiental en el marco de la educación indígena encontramos que sus líneas de formación en preescolar se agrupan en: identidad, democracia, solidaridad internacional, salud, ciencia, tecnología, estética y ecología. Su visión en este sentido es menos evolucionada que en el programa nacional en donde por lo menos conceptualmente se aborda la educación ambiental.

La educación inicial indígena no escolarizada tiene como objetivo proporcionar cobertura a comunidades indígenas del país que carecen de este servicio educativo, con el propósito de brindar a madres y padres de familia indígenas los primeros elementos necesarios que complementen la estimulación temprana y adecuada a sus hijos de cero a tres años, respetando sus conocimientos, habilidades, costumbres y tradiciones culturales propias de cada comunidad.

Como da cuenta este apartado el sistema educativo mexicano tan solo en este primer peldaño de la educación formal es diverso y complejo. Por ello la narrativa solo ha incluido las características más relevantes de tipo organizacional y pedagógico. Esta organización varía en función de la estructura administrativa de cada Entidad Federativa, aunque los programas de carácter nacional son homogéneos y obligatorios en todo el territorio nacional.

Figura Esquema 3:



CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: CURRÍCULO Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL CUENTO



Archivo Fotográfico: IV Comité CONALMEX-UNESCO, Serie los niños y el medio ambiente-Tabasco

4.1 Programa de Estudio de Preescolar en México y modelo educativo

En este capítulo abordamos tres referentes de análisis; el primero está centrado en conocer el modelo de competencias en el que se trabaja actualmente en México. Programa desprendido de la ya comentada Reforma Educativa. El segundo subtema retoma la teoría de la EA y su concordancia con el currículo de preescolar, para finalmente abordar el aspecto medular de la intervención que es objeto de estudio a través de cuentos. Este último subtema está dedicado a la oralidad y la literatura como ejes culturales articuladores de nuestra propuesta educativa en Tabasco.

El nivel educativo preescolar en México atiende a niños de tres a cinco años de edad, con tres años o grados escolares, incluye un programa abierto, con flexibilidad curricular. La educación preescolar es asesorada e impartida por un sistema de profesorado con título de licenciatura, egresados de escuelas formadoras de docentes. La administración y financiamiento pueden ser públicos o privados. En los sistemas comunitarios son los promotores quienes ejercen la función pedagógica.

No existe una puntual orientación filosófica de la educación preescolar en México, ni se ubica en una escuela única de pensamiento; el programa oficial actual se sustenta en un modelo de desarrollo de competencias y habilidades. Según (SEP: 2005, 22) “una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizajes y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”. En tanto que “las habilidades son constructos que se asocian a la realización de determinadas acciones que puede ejecutar el sujeto hábil. De allí que frecuentemente se utilicen de manera indistinta las expresiones desarrollo de competencias y desarrollo de habilidades” (Moreno Vallardo: 1998, 29).

Un ejemplo preciso sería que; las habilidades son un paso que llevan al logro de las competencias. El niño puede escribir, trazar, dibujar hábilmente, pero logra una competencia real cuando es capaz de crear significados y significantes propios acerca de lo que escribe o traza.

A continuación describimos cada uno de los campos formativos y en este tránsito tratamos de establecer su relación con el contexto ambiental. El campo denominado **desarrollo personal y social** alude a la construcción y los conocimientos que se van incrementando en la medida en que el niño va descubriendo su entorno. Existen convergencias de esta afirmación desde la psicología genética y evolutiva hasta al psicoanálisis; e igualmente desde la pedagogía tradicional, hasta la escuela nueva. Particularmente en las tendencias

de educación constructivista nos plantea que el hombre construye su personalidad y moldea su carácter a partir de las condicionantes sociales.

Para Richmond (2000, 26) "al nacer el niño no tiene conocimiento de la existencia del mundo ni de sí mismo. Sus modelos innatos de conducta se ejercitan en el medio ambiente y son modificados por la naturaleza de las cosas sobre las que el niño actúa. A lo largo de esta actividad van coordinándose sus sistemas sensorio- motrices. El niño va construyendo gradualmente modelos de acción interna con los objetos que lo rodean en virtud de las acciones verificadas sirviéndose de ellos."

El desarrollo social de cada persona se encuentra íntimamente vinculado con el descubrimiento de la función que ejerce dentro de una sociedad, lo que hace que se reconozca como un sujeto integrado a esta gran organización y que lo hace participe de ella. El sentido místico de las comunidades indígenas, el sentido pragmático heredado del positivismo y las actuales tendencias de vida que hacen de las sociedades grupos estratificados. Claramente identificados por sus relaciones sociales endógenas y exógenas a su grupo de pertenencia forman parte de la misión y sentido que otorgan a los escenarios en los que participan. La educación ambiental no está al margen de la participación social, por el contrario, se nutre de ella, por eso es indispensable conocer las formas de apropiación y los modelos de desarrollo humano que inciden en la formación escolar.

Aspectos que se han incluido recientemente en las consideraciones curriculares como la integración educativa favorecen notablemente el desarrollo del campo social. En este ámbito, el niño identifica y construye sus propias relaciones de género, sitúa a las personas de un medio convencional, dependiendo de las experiencias que vive en su entorno, y crea su propia escala de valores o intereses.

Este campo formativo es muy importante para la educación ambiental, porque es donde están presentes todas las expresiones humanas relacionadas con el pensamiento colectivo y el propio sentido que otorga el niño a su vida y a sus intereses con su familia, los vecinos, las instituciones.

Respecto a la vinculación de este campo con la formación ambiental, encontramos como elementos primarios, la relación del niño con el ambiente, no sólo desde una postura naturalista, sino desde un enfoque asociado a su cultura, a sus valores, su historia, las relaciones económicas y productivas de su comunidad, entre otros aspectos. El profesor puede aprovechar la educación ambiental como un vehículo que ayuda al niño a comprender cómo las relaciones humanas van cambiando a

través de los años a partir del usufructo de los recursos que posee cada comunidad, y cómo se van construyendo y renovando los entornos sociales y culturales.

Respecto al **lenguaje y comunicación**, podemos afirmar que antes del lenguaje escrito los niños tienen ya un código de comunicación basado en conceptos claves, que en suma proyectan los elementos de los cuales se han apropiado a partir de su circunstancia contextual. Acorde con Santiuste (1991, 23) “con el lenguaje el niño procede a organizar sus percepciones y su memoria, así como a formular conclusiones a partir de sus propias observaciones y clasificar y entender relaciones”. A través del lenguaje expresan sus malestares o gustos, y -acorde a su edad- su sentido egocéntrico expresa su apego o rechazo a los objetos o personas que le rodean.

La expresión a partir del análisis del entorno, amplía el marco referencial de los niños respecto al conocimiento del mismo. En este sentido, los niños que viven en comunidades rurales tienen una mayor oportunidad de un libre conocimiento de su entorno, en tanto que en las comunidades urbanas esto es cada vez más difícil debido a las condicionantes sociales. No obstante, cada niño dependiendo de su contexto tiene sus propios aprendizajes, distintos, pero basados esencialmente en sus experiencias y necesidades. Según un estudio de la FAO (1994, 136) “La cultura rural es rica de valores sociales y humanos que no deben ser estandarizados por imposición de un sistema rígido. A su vez, los niños deben conocer la evolución del progreso en un intercambio cualificado, respetuoso y comprometido”

Al respecto González (2008, 4), apunta que “en la etapa del habla social, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. El niño inicia la etapa egocéntrica cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. Habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros, estas verbalizaciones se consideran un habla privada. En esta fase, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa”.

Los padres y los maestros preescolares conocen el hecho de que los niños, a partir de los tres años, proyectan en sus juegos las pautas espaciales y temporales básicas de su vida, adquieren confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna, mejoran su capacidad de escucha; amplían su vocabulario y enriquecen su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. Comprenden

las principales funciones del lenguaje escrito y reconocen algunas propiedades del sistema de escritura.

El **pensamiento matemático** según Jean Piaget (1967) en la edad preescolar, existe una etapa llamada preoperacional, donde los niños empiezan ordenando los objetos o poniéndolos en grupos por alguna de sus características, como color, tamaño, forma, entre otras. Posteriormente, en la etapa de operaciones concretas, ya van relacionando esas habilidades con la numeración, y así empiezan a contar. Después, en la etapa de operaciones formales se dan cuenta, desarrollan la reversibilidad de pensamiento, y entienden situaciones como conteo; el niño es capaz de deducir los resultados de adiciones y sustracciones.

Para Dávila Olvera (1979: 17) “el conocimiento lógico-matemático se desarrolla a través de la abstracción reflexiva”. La fuente de dicho conocimiento se encuentra en el mismo niño, es decir, lo que se abstrae no es observable. Las acciones del niño sobre los objetos van creando mentalmente las relaciones entre ellos; establece paulatinamente diferencias y semejanzas según los atributos de los objetos, estructura poco a poco las clases y subclases a las que pertenecen y las relaciona con un ordenamiento lógico.

Los niños construyen nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos. Para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar. Este campo formativo es la conexión entre las actividades espontáneas informales y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento matemático.

El ambiente provee de diferentes recursos a los niños para aproximarse a las matemáticas, cuentan y comparan objetos, son capaces de medir el agua que cae en las cubetas durante la temporada de lluvias, comparan raciones de comida, entre otros. La clasificación y la seriación son habilidades principales de los niños en edad preescolar.

En cuanto a la **exploración y conocimiento del mundo**, este campo formativo está dedicado fundamentalmente a favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que permitan aprender sobre el mundo natural y social. Para Piaget (1967) el conocimiento es una actividad que se despliega continuamente, donde el contenido y diversidad de la experiencia estimulan la formulación de nuevos conceptos mentales. Esta referencia es relevante porque a través de su contacto

con la naturaleza los niños pueden darse cuenta de la influencia que ejercen sobre ésta.

Asevera Maier (2003, 88) “no sólo es el niño quien actúa sobre el medio, sino éste (el medio) influye en las experiencias del niño. Por ejemplo, el bebé dirige las manos hasta alcanzar un juguete, se lo lleva a la boca para conocer las características de ese objeto (el niño conoce su entorno). Como resultado de esa actividad asimila nuevas sensaciones como: duro, blando, áspero, etc. y acomoda sus estructuras mentales a esos conocimientos”.

En la parte social, a través de este campo formativo, el niño tendrá la oportunidad de reconocer que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, usos y costumbres, diferentes formas de ser y de vivir). Por ello, es fundamental en esta etapa compartir experiencias de su vida familiar y aproximarse al conocimiento de la cultura propia y de otras culturas mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación a su alcance, como el cine, impresos diversos, medios electrónicos, etc.).

La **expresión y la apreciación artística** es la manifestación del pensamiento y del sentimiento a través de las técnicas del arte. La expresión artística puede manifestarse de diversas formas, como sucede con la expresión gráfica que es, de hecho el modo de expresión privilegiado del niño para comunicar. La expresión artística en los niños permite:

- a) En el aspecto cognoscitivo: Conocer la realidad a través del contacto que tenga el niño con las expresiones artísticas adecuadas a su desarrollo e interés y desarrollar las habilidades comunicativas.
- b) En el aspecto afectivo: Desarrollar la sensibilidad y la creatividad, despertar el interés y el gusto por las expresiones estéticas
- c) En el aspecto motor: Desarrollar la expresión y creatividad a través de diversas manifestaciones (plástica y movimiento).

La participación de padres y maestros en las actividades creadoras de los niños tiene un significado importante. Es una oportunidad que permite conocer cómo son los niños, sus motivaciones. Es en el trabajo creador donde manifiestan de manera más espontánea sus reacciones. Durante el proceso creativo el niño se concentra en lo que produce, poniéndose en el lugar de lo que hace. No es

casualidad que la reeducación y el quehacer terapéutico encuentra en el arte una posibilidad de tratamiento efectivo.

La capacidad creadora equivale a una fuerza significativa dentro de la adquisición del conocimiento que facilita al niño formar una conciencia de sí mismo, puesto que le ofrece la posibilidad de ser crítico ante los demás y ante su medio ambiente. Una conciencia de quien puede pensar por cuenta propia adquiriendo una identidad ante el mundo.

Según Inwood (2008, 15) “el arte ambiental enseña conceptos ecológicos y artísticos y puede fortalecer la conexión entre estudiantes con los lugares donde viven”. La representación del ambiente en la actividad creadora de los niños debe constituir un medio para aproximarse a los principales intereses y preocupaciones de los educandos. Las estrategias de aprendizaje de las artes agregan una dimensión subjetiva a la educación ambiental que aumenta el aprendizaje intelectual y efectivo de temas ambientales. En este sentido la expresión proporciona una visión del mundo y la apreciación del arte otorga significados personales a otras producciones ya sea la plástica, la música, entre otros.

Gómez, Jaramillo & Lozano (1999, 2) “consideran que el niño aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del niño y el medio”.

Este campo formativo está orientado a potenciar en los niños sus sentidos para despertar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad. Mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes, así como, el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. A este respecto, Alarcón (2002, 36) sostiene que “la creatividad quiere decir, buscar en forma nueva original soluciones y situaciones que se presenten, o para expresar en un estilo personal y novedoso las impresiones sobre el medio ambiente”.²⁴

²⁴ El artista alemán Joseph Heinrich Beuys, afirmaba que cada humano es un artista. Que el arte es un agente de cambio social. Cabe destacar que la experiencia vivencial de Beuys ligada a la sobrevivencia a la guerra, la convivencia en ambientes diversos, entre otros, le condujo a crear un movimiento cultural a través de su obra artística denominado “arte ampliado”, a lo que él llamaba “pasar de una estética a una teoría antropológica de la creatividad”. Beuys dejó una escuela que se fortaleció más a partir de su muerte en 1986. Ingrid Inwood también argumenta las posibilidades del ecoarte en el desarrollo de facultades de creación e interpretación. Consideramos entonces que la Educación Ambiental precisa también de la creación artística, a fin de integrar en la estética el sentido crítico, analítico y deseo de transformación del mundo. Para los niños el arte es una posibilidad de expresión libre que a su vez puede aportar a los adultos nociones de cómo los niños de estas generaciones conciben y se apropian del mundo, sus intereses y necesidades.

Durante el **desarrollo físico** de la edad preescolar los niños exploran las posibilidades motrices de su cuerpo, y aprecian aprender cómo mejorar su fuerza, balance, control muscular y coordinación. Aunque anteriormente en la educación preescolar se dio mayor peso a la promoción de una vida saludable, fundamentalmente desde la higiene y la alimentación, actualmente se pone mayor énfasis en que los niños comprendan los cambios que experimenta su cuerpo, se les involucra en la seguridad a través de la prevención de riesgos para evitar accidentes y, como consecuencia los niños están involucrados en temas de índole social; por ejemplo, son buenos promotores del no tabaquismo y del manejo de residuos sólidos.

La utilización de sus experiencias sensoriales y la práctica de comportamientos saludables son los principales contenidos, pero también se promueve el bienestar a través de la educación para el consumo responsable, así como las ventajas y desventajas de los medios de transporte, entre otros temas. Este campo es fértil para incorporar el eje ambiental y considerar la integración educativa, ya que existen pocas experiencias que consideren las necesidades competitivas de los educandos que tienen deficiencias motoras o intelectuales.

En este rubro la educación ambiental intenta aproximarse a través de experiencias específicas para dar respuesta a una educación que demanda equidad con los niños en condiciones desfavorables, es por ello que nuestra didáctica no ignoró la presencia de los niños especiales y destinamos una parte del monitoreo a conocer las posibilidades de intervención desde nuestra herramienta didáctica y metodológica.

Los campos formativos referidos se consideran la clave esencial o de base para acceder a niveles progresivos de habilidades o conocimientos. Estos campos sirven de cimiento para continuar aprendiendo o potenciando habilidades cognitivas o motrices. A través de los campos formativos el niño aprende a desarrollar habilidades y destrezas, observando, experimentando y descubriendo todos los objetos que encuentra a su alrededor. El niño aprende –a hacer- con las personas con las que interactúa cotidianamente, en el hogar y en la escuela. Cuando se le permite manipular, asociar y establecer relaciones entre diferentes elementos, estamos permitiendo que aprenda a construir progresivamente. “El aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias” (Ormrod: 2000, 49).

El Programa Nacional de Preescolar se apoya evidentemente en gran parte en la teoría de desarrollo de Piaget, y se complementa con diversos enfoques. Coincidimos con las relaciones que pueden darse entre diversas escuelas o tendencias de aprendizaje como el ejemplo que nos da Von Glasersfeld (1995, 89) el modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce: cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky), cuando es significativo para el sujeto (Ausubel) .

Asimismo, estos teóricos cognitivos, Jean Piaget y David Ausubel, entre otros, plantearon que aprender era la consecuencia de desequilibrios en la comprensión de un niño y que el ambiente tenía una importancia fundamental en este proceso. Las experiencias pedagógicas que analizan la influencia del medio sobre el niño y la capacidad del niño para apropiarse del entorno podemos estudiarlas con mayores referencias en enfoques cercanos al constructivismo como el aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje contextualizado.

Hay un elemento que se promovió especialmente en la Reforma de la Educación Escolar en México en 2004, reconocer que los niños tienen una gran capacidad creadora. Hasta antes del desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples, el esfuerzo del profesor en el campo formal se centraba en lo cognitivo.

Obras como *La mente no escolarizada* de Gardner (1996) llamaron profundamente la atención de los educadores, al concluir que la escuela en gran medida limitaba la función imaginativa de los educandos. Por ello, es importante referir que la educación ambiental en preescolar no pretende incluir un discurso, lenguaje o contenido que no sean comprensibles en los niños. No se trata de formar “pequeños adultos”, que nos hablen sobre temas ambientales que sean ambiguos y lejanos a su sentido común. Se trata justamente de involucrar a los niños en procesos de exploración e indagación que les otorgue un sentido y significado de lo que les rodea, y ponderar con prudencia, la integración de explicaciones más convencionales desde el ámbito cognitivo. En conclusión, el ambiente les provee de recursos para estimular su inteligencia y aprender a tomar decisiones con sus consecuentes efectos.

Respecto a lo anterior, podemos comentar de manera general que la capacidad creadora permite abrir nuevas fronteras, y estimula al niño a investigar, descubrir, explorar, experimentar, y en esta tarea, pueden participar la familia y los profesores. Por medio de estrategias de trabajo común desde el ámbito familiar,

en donde el niño aprenda a ejercitar la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas. Vigosky (1934) afirmaba que toda actividad creadora y las manifestaciones de la actividad creativa forman parte de la vida haciendo posible la creación artística, científica y técnica. Asimismo, planteamos que la imaginación creadora penetra toda la vida personal y social, imaginativa y práctica en todos sus aspectos.

En la actualidad, los procesos de ocupación del niño en la escuela se han diversificado, y además otorgan un sentido personal a la educación, al reconocer el derecho individual de la enseñanza, las necesidades múltiples de los alumnos y los intereses y potencialidades personales. La variabilidad de escenarios y “la buena ocupación” (como decía Montessori), provoca que de forma natural el niño sea capaz de transferir estos aprendizajes a otros contextos sociales. Por ello, la educación ambiental no se cierra al espacio o entorno escolar, sino a todos los entornos de convivencia del niño.

Para abundar un poco más en el desarrollo de habilidades, podemos referir que éstas son la suma de actividades que más tarde se convierten en competencias. Así, los campos formativos constituyen escenarios, oportunidades o medios. Para tener una referencia precisa de este transecto comencemos por definir que: una habilidad, de acuerdo con Bruner (1997, 66) “No es una teoría que informa a la acción”. La habilidad es una forma de relacionarse con las cosas. Podemos entonces inferir que el niño preescolar tiene desarrollada una habilidad cuando trasciende a una forma cotidiana de su vida esa acción (correr, cantar, verbalizar palabras compuestas, entre otras). La intención de desarrollar habilidades en los preescolares va más allá de la concreción de acciones de una forma eficaz; pretendemos esencialmente una acción sustentada en su experiencia y definida a partir de su criterio personal.

Los niños que tienen la iniciativa de recoger basura, dotar de agua a una planta, hábitos de higiene personal además de su capacidad motriz sustentan sus acciones en el sentido de cooperación comunitaria. Si bien algunos pedagogos como Bruner afirman que la educación es la generadora de cultura. Hay que reconocer que la cultura tiene a su vez muchísima influencia en los enfoques educativos.

El Programa Nacional de Educación Preescolar en México conceptualiza las habilidades como: “un atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” (Ansorena: 1996, 76, cit. Calderón & Castaño: 2005).

El enfoque formal de la educación preescolar en la cual se ha insertado la intervención de nuestra investigación en el campo ambiental, retoma la estimulación de competencias, y aunque en la actualidad esta palabra desde el punto de vista curricular pueda tener diversidad de significados y pretensiones, retomamos la aproximación de Perrenoud (2003, 7) que sugiere “es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos”, y de forma particular coincidimos con Rychen (2003, 24) que señala que la “competencia supone un pensamiento crítico por lo que está ligada a la reflexividad y a la responsabilidad”.

Los planteamientos subsecuentes constituyen también otras aportaciones: "la competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad" (Rodríguez & Feliú: 1996, 363 cit. Calderón & Castaño: 2005), en tanto que Alain Coulon en su trabajo sobre etnometodología (1995) describe a la competencia como un conjunto de conocimientos prácticos socialmente establecidos que empleamos en el momento oportuno”.

La postura del desarrollo de competencias y habilidades en el nivel preescolar que inició con la Reforma en 2004, ha recibido numerosas críticas, en virtud de que el término competencia para algunos profesores implica la comprobación eficaz y observable del aprendizaje de los niños. La valoración entonces del avance de los educandos tiene un sesgo, pues ha vuelto a dejar de lado los procesos complejos del pensamiento del niño, que por-su naturaleza -, no necesariamente conlleva a una verificación inmediata de los avances de su desarrollo; por otro lado, las “habilidades” también han merecido una crítica por el esfuerzo constante de los profesores en generar pautas que les permitan observar de forma homogénea el desarrollo de su grupo.

Desde una perspectiva particular consideramos que la educación ambiental trasciende esta discusión conceptual de las competencias que para muchos implica una mecanización del aprendizaje, ya que la intención de la pedagogía ambiental es una transformación profunda del ser humano que le permita construir un nuevo modelo de comportamiento y de participación. Estamos conscientes que la educación preescolar sienta las primeras bases de conocimiento, de conductas y de hábitos, y estos pueden ser temporales o definitivos dependiendo del trayecto formativo de cada estudiante, de sus experiencias familiares, y de su evolución en el entorno social.

A fin de precisar las diferencias entre habilidades, los campos formativos y las competencias incluimos un ejemplo: un niño para ser alfabetizado precisa de

diferentes procedimientos para llegar a la lectura y finalmente a la comprensión lectora. Una forma convencional y tradicional de la lectura es el conocimiento del alfabeto. A través de un campo formativo el niño puede identificar las letras (grafías), puede ser apoyado en dibujos, caricaturas, entre otros. También puede aprender palabras completas a manera de ideogramas, ejemplo, las palabras que son usuales en la vida diaria (reconoce un hotel identificando el letrero, o las señales de tránsito vehicular y de circulación peatonal, entre otros), todo ello son parte de las habilidades desarrolladas por el niño y pueden estar inscritas en diferentes campos formativos. Sin embargo, que el niño identifique ciertos elementos de la lectoescritura no quiere decir que tenga adquirida una competencia, sino que ha logrado incorporar ciertas habilidades derivadas del contexto.

De acuerdo con Rychen (2003, 4) “las competencias vinculan procesos, contextos, contenidos y desempeños que posibilitan el uso de diferentes capacidades pertinentes en distintas situaciones y necesidades”. El niño completa un ciclo entre la habilidad y la competencia cuando es capaz de hacer uso de sus habilidades de manera consciente para un fin particular o preciso.

En ese sentido, los campos formativos son todos los elementos que en el contexto -de cada sujeto- aportan información de referencia, modelos o formas para lograr ciertas habilidades. La competencia es cuando el niño puede desarrollar una tarea, acción o reto, en la que ha requerido gradualmente dominar ciertos pasos secuenciados para el logro de determinado fin.

En la educación ambiental los campos formativos son todos aquellos espacios en los que el niño puede adquirir elementos o nociones de aprendizaje sobre los entornos naturales o contruïdos desarrollando habilidades estéticas (crear una obra modelada con material de la naturaleza), conocimiento matemático (hacer seriación, clasificación) y destrezas motrices (manejar instrumentos), entre otros. Pero la competencia sería que el niño tenga elementos que le permitan un comportamiento relacionado con el respeto o la conservación al medio o al uso inteligente de éste. Así, la competencia es mucho más compleja, porque aunado al desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas, entre otros, la formación y preparación de los niños ha de orientarse hacia la formación de actitudes y valores.

Respecto a lo anterior, ¿cómo podríamos determinar desde la perspectiva ambiental el dominio de una habilidad y el logro de una competencia? El desarrollo de habilidades como objetivo de los procesos educativos demanda entonces, no sólo claridad en la conceptualización de las habilidades que se pretende

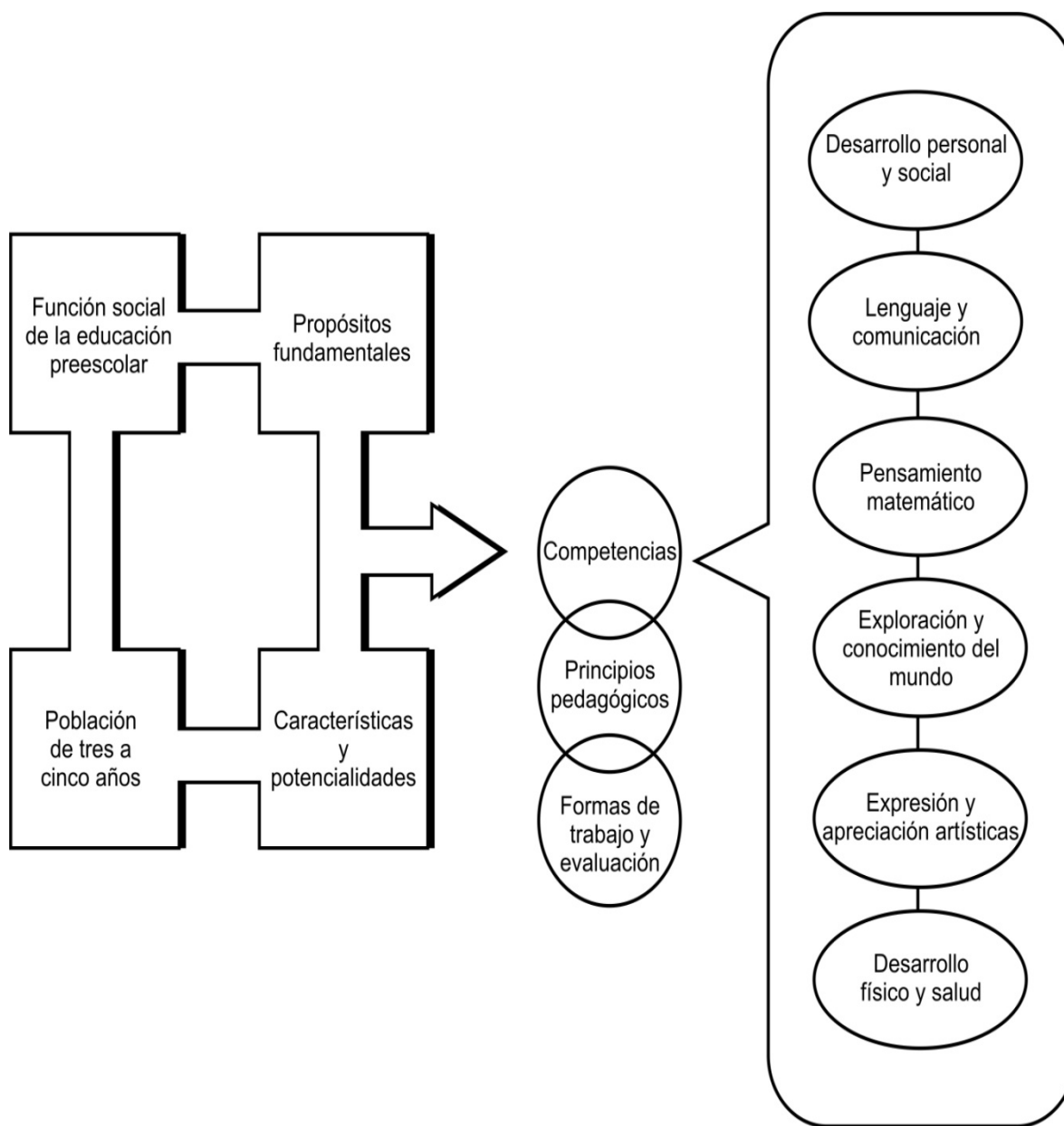
desarrollar, sino también precisión en los desempeños que se considerarán como manifestación de cierto nivel de desarrollo, y sobre todo, la plena conciencia de que no es lo mismo proponer el dominio de contenidos que generar experiencias facilitadoras del desarrollo de habilidades.

En el medio rural o urbano, los niños aprenden por vivencias cotidianas diversidad de conocimientos culturales, por ello, la educación ambiental desde la perspectiva curricular no debe centrarse sólo en un campo limitado de destrezas o competencias, sino en una formación que esencialmente promueva el afecto, los valores, las emociones, las vivencias, los recuerdos que den sentido al campo cognitivo desde la perspectiva axiológica.

Si bien el tránsito entre el desarrollo de habilidades y competencias es complejo y a veces casi incomprensible para los adultos respecto a los niños en edad preescolar, siempre partiremos de un marco lógico que la educación de un niño precisa de bases éticas y de un código de disciplina común, procurando su desarrollo en un ambiente seguro y con un clima de respeto en todos los niveles, social, cultural, ambiental. Proveer a los niños de un ambiente artificial socialmente, en lejanía con el mundo real, implica educar niños con poca capacidad de adaptación y comprensión de los otros. La educación ambiental precisa de cuadros generacionales socialmente estables. Personas que se involucren con la comunidad y sean capaces de gestionar un ambiente seguro.

El valor de la propuesta curricular de 2004 de la educación preescolar en México (figura –esquema 4), estriba en su flexibilidad, en cuanto no pretende la valoración cognitiva, sino en darle sentido a los conocimientos a partir de las necesidades, tanto personales como colectivas de los alumnos y la sociedad en la que están insertos. Estas “nuevas formas de educar” para el logro de competencias puede en el futuro significar una diferencia incluso en las áreas de profesionalización de los ahora infantes en su vida adulta. Mas cercanos a las necesidades sociales, ambientales y técnicas, no solo en el sentido del conocimiento, sino en su propia implicación en las problemáticas y características de sus comunidades que son propiamente los escenarios de estas nuevas comunidades de aprendizaje.

Figura Esquema 4: **Organización del programa de Educación Preescolar 2004**



Basado en la literatura y programa de la SEP 2004

4.2 Educación ambiental y currículo en la formación preescolar

No consideramos como objeto de estudio un análisis de las propias bases teóricas de la educación ambiental, ya que si bien se ha discutido ampliamente sobre sus supuestos teóricos, seguimos transitando a una serie de enfoques que se han modificado y enriquecido, sin embargo planteamos algunas de sus acepciones y orientaciones.

Encontramos en estudios de la década de los noventa numerosos textos que fundamentalmente defendían la integralidad y transversalidad de la educación ambiental.²⁵ Otros estudios como el de Molero (1995, 6) señalan que la EA tiene una tarea difícil desde sus supuestos teóricos, puesto que no solo concibe cambios físicos que se relacionen con el mejoramiento del ambiente, los ecosistemas y por consecuencia el mejoramiento de la calidad de vida, sino que también plantea que estos cambios sean el resultado de un proceso de concientización. Este autor clasifica tres tipos de objetivos: “de conocimiento, actitudinales y de comportamiento”.

Por su parte, Novo (1996,163) señala una educación ambiental “basada en un enfoque sistémico-complejo tanto a la hora de interpretar la realidad como en el momento de favorecer el aprendizaje”. Asimismo, Vega & Álvarez (2005) plantean -en cada situación- construir a partir del significado de la educación ambiental su propio modelo teórico, en relación a las metas a perseguir y los métodos para hacerlo están determinados por la estructura ideológica que le sirve de soporte.

²⁵ Como ejemplo de estas producciones científicas en Educación Ambiental se pueden consultar: La educación ambiental fundamentos teóricos propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares de José Gutiérrez, publicado en 1995 es un ejemplo de la discusión del campo ambiental y el crecimiento de las propuestas educativas en el ámbito informal, asimismo, otros textos como:

Garza Sánchez, B.; Garza Almanza, V; Velázquez Angulo, G. & Romero González, J. (2011). Génesis de la Educación Ambiental. *Culcyt, Cultura Científica y Tecnológica*. (42). Recuperado en Enero 10, 2013 en <http://www2.uacj.mx/IIT/CULCYT/Enero-abril2011>.

González Gaudiano, E. & Arias Ortega, M. (2009) La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de Posibilidad, *Perfiles educativos* 31 (124) Recuperado en Enero 11, 2013 en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>

Meza Aguilar; L. (1992). *Educación ambiental. ¿Para qué?* Recuperado en Enero 11, 2013 de http://www.nuso.org/upload/articulos/2183_1.pdf.

UNESCO (1990a), *Tendencias, necesidades y prioridades de la educación ambiental desde la conferencia de Tbilisi*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-PNUMA, Programa Internacional de Educación Ambiental.

La EA para Eschenhagen (2007) se concibe también como una alternativa que aborda problemas complejos y de conocimiento, retomando elementos ideológicos y axiológicos.

Consideramos que los enfoques expuestos son válidos en función de la propia necesidad de crear nuevas posibilidades teóricas que den respuestas más pertinentes a la compleja gama de problemas sociales y ambientales. En nuestro caso particular partimos de dos premisas fundamentales:

- a) Reconocer en principio que la educación ambiental constituye uno de varios campos que componen la formación pedagógica de un individuo en su dimensión psicológica, biológica y social, entre otros. Por ello, nos apoyaremos de los estudios y tesis de los pedagogos tanto clásicos como contemporáneos, que han estudiado de manera fundamental al individuo y su relación con el contexto y, consecuentemente,
- b) Tomaremos en consideración aspectos relacionados con la intervención pedagógica, particularmente en educación preescolar en los tiempos actuales, incluyendo las reformas y avances del sistema educativo mexicano.

Los dos elementos expuestos dan sentido a nuestra fundamentación teórica:

- 1. Reconocer que la educación ambiental es un campo pedagógico que no tiene su origen sólo en su desarrollo emergente en la década de los setenta, sino en una serie de propuestas de pedagogos y educadores de todos los tiempos, pero que actualmente –sin duda-, podemos reconocer un campo con intenciones curriculares que atiende problemáticas específicas.
- 2. Asimismo, consideramos que los avances en el ámbito conceptual, teórico y en materia de investigación dan nuevas luces para la generación de estrategias educativas que sean correspondientes a las necesidades emanadas de la actual crisis planetaria, llámese cambio climático, calentamiento global, deforestación, entre otros temas recurrentes.

Podemos afirmar que la relación entre pedagogía y ambiente en todos los tiempos ha sido ineludible. Comenio en su *Didáctica Magna* hablaba de la organización escolar ejemplificando el trabajo de las abejas. Piaget escribió su primer artículo a los once años sobre el vuelo de un gorrión albino. Respecto a esto, Coll y Guillierán mencionan que desde muy joven Piaget tenía un marcado interés por la vida animal, los fósiles y los moluscos. (1981). Augusto Froebel dio nombre a la

educación infantil ejemplificando el desarrollo de los niños como el crecimiento de las plantas, concepto que prevalece hasta nuestros días (kindergarten). María Montessori creó un método en donde prevalece la presencia del contexto como mediador del aprendizaje. Afirmaba que el niño desarrolla “formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones”. (1982, 69). Escuelas contemporáneas como el *workshop* se apoyan del ambiente como un elemento articulador de la enseñanza y el aprendizaje.

De este modo, podemos encontrar entre los pedagogos clásicos como en los contemporáneos diversos elementos de la relación inmediata entre la pedagogía y el medio ambiente; asimismo, la escuela, como postura filosófica o como institución, encuentra en el medio físico y social elementos que posibilitan recursos didácticos para el trabajo escolar.

Según Katz (1995, 76) “una de las principales funciones de los maestros es obtener la mejor y más clara imagen de cómo se ve, se siente y parece ser el mundo para el niño”. En virtud de lo anterior, debemos conocer cómo es el mundo de los niños de esta generación llena de transformaciones, porque este conocimiento da vigencia, actualidad y sentido a la vocación educativa.

Palma (1994, 4) plantea que “la escuela fue creada con una función sustantiva que la diferencia de otras instituciones: la transmisión de saberes socialmente significativos”. En este sentido, es importante que los educadores contemos con elementos que nos permitan construir una pedagogía del ambiente a partir de la identificación de las necesidades de cada grupo y contexto social.

El campo de acción con los niños en edad preescolar deriva de una gran cantidad de experiencias motivadoras y aparentemente exitosas, no obstante, conocemos muy poco de los resultados a largo plazo en materia de educación ambiental. No basta con una buena intención curricular expresa en un plan o programa de estudio, queda en manos de los docentes facilitar una interacción social del aprendizaje, así como crear escenarios didácticos para incidir tanto en aspectos conductuales como cognitivos. Para operacionalizar este propósito, Golbeck (2002, 5) puntualiza que “una manera de buscar nuevos paradigmas instructivos es la de preguntar a los maestros como conceptualizan sus prácticas”.

Si admitimos el supuesto de Pérez Gómez (1992, 98) que en ocasiones “el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida”, es importante entonces plantearnos algunas preguntas generadoras, ¿Hasta qué punto los educadores nos hemos equivocado en nuestro

didáctica y método de enseñanza?, ¿Podemos promover una pedagogía ambiental basada en el ensayo y el error? Los profesores en su mayoría poseen una preparación básica sobre contenidos científicos y resulta sumamente complejo discernir las ambigüedades de las preguntas de los niños -que en el entorno de lo pedagógico- representan serias debilidades de la práctica educativa, al no satisfacer los profesores a sus alumnos en las necesidades explicativas del mundo y lo que les rodea. Coincidimos con lo expresado por Flórez Ochoa y Tobón Restrepo que “ningún hecho o fenómeno de la realidad es abordado sin tener unos conceptos previos” (2001, 76), y estos conceptos previos están asociados a nuestro entorno cultural cotidiano.

La educación es un proceso proactivo, no reactivo, por ello, el adulto como guía tiene la enorme responsabilidad de generar diagnósticos que le permitan establecer directrices sobre las necesidades de formación de competencias y desarrollo de habilidades de los niños. Ramey & Ramey (2002, 5) definen los mecanismos primarios para el desarrollo de los niños, como “elementos de análisis de la práctica educativa de los preescolares”. Si tuviéramos que dar una estructura a este proceso podríamos plantear que algunos factores a considerar:

- a) Los adultos deberían incentivar a los niños para la explorar y obtener información de su ambiente o entorno,
- b) Ser asesores especialmente confiables,
- c) Una actitud valiosa sería celebrar los logros, especialmente aquellos de mayor complejidad para el niño,
- d) Brindar ayuda responsable para ensayar y poner en práctica las habilidades adquiridas de manera reciente y progresiva de los niños.
- e) Evitar la desaprobación y dejar a los niños crear su propia visión infantil de la vida, de las cosas, de su mundo.
- f) Integrar la ciencia desde las inquietudes de los niños, que en general son recurrentes en esta etapa temprana de desarrollo.

Lo anterior tiene sentido si el profesor se reconoce como un facilitador del proceso, pero si se asume como el eje del proceso educativo las necesidades casi siempre estarán planteadas como un proceso endógeno a sus intereses. En este trabajo tratamos de identificar los componentes escolares, familiares y educativos, que dan sentido a la educación ambiental en Tabasco, México. Por ello la guía del proceso se centra no sólo en el alumno y en el maestro, sino en el análisis de sus

contextos de procedencia. Estos elementos han sido de alta ponderación en el diseño curricular. No somos partidarios de incluir temas de notable complejidad en el aula en materia ambiental, en tanto no se hayan elaborado bases de conocimiento local. Es en lo inmediato, en lo próximo donde puede encontrar el niño las primeras referencias formativas, sus primeras aproximaciones a la ciencia, la técnica, el arte.

Por otra parte, es importante considerar que la educación ambiental como campo de la pedagogía del siglo XXI, a diferencia de otras tendencias pedagógicas, tiene una diversidad de enfoques hacia el interior de sus redes de construcción, tanto en la vertiente pedagógica, como en la social y política. La riqueza participativa de la educación ambiental es la diversidad de personas, profesionistas e intelectuales, entre otros, que se han adherido como parte de un movimiento social, o como consecuencia de una necesidad comunitaria o colectiva. Pero nos encontramos ante la complejidad de un campo en donde la construcción educativa carece de una identidad propiamente pedagógica en virtud de la participación de “creativos”, “autodidactas”, “aficionados” y “empíricos” que participan de la construcción de la educación ambiental.

Rodríguez (2010, 29) afirma que la educación ambiental es un espacio privilegiado para el caos conceptual y la incertidumbre epistemológica, dado que hasta el momento no disponemos de una plataforma propia de teoría avalada y documentada por un corpus suficiente de investigación empírico-práctica que legitime, oriente y regule estos espacios de confusión.

Cuando se explora el diseño curricular en EA encontramos una gama de productos que expresan verdaderamente ejercicios de síntesis y de adecuación de tópicos de ciencias, y sobre todo, de las ciencias naturales, pero escasamente encontramos una construcción pedagógica que le permita al guía o profesor relacionar estos materiales con las etapas de desarrollo de los niños según edad o con principios pedagógicos sustentados en métodos y una didáctica del aprendizaje.

Lo anterior no es ajeno al discurso ambiental en general, si bien existe un creciente grupo de personas interesadas en el campo, la principal debilidad de la educación ambiental está paradójicamente en la fortaleza de su enorme participación social; quisiera referir a un análisis que hace González Gaudiano en donde plantea “-la polifonía del campo-, refiriéndose a los enfoques y discursos desde las visiones poéticas y místicas hasta las catastrofistas, además del amplio espectro de posiciones intermedias” (2002, 127).

Por otra parte, el campo de la educación ambiental es complejo en virtud de que trata de unificar diversos enfoques que son propios de disciplinas o áreas de conocimiento que en sí mismas tienen ya una diversidad de metodologías, medios y contenidos. La propia UNESCO (2003, 15) da una definición amplia e imprecisa refiriendo que la educación ambiental es “un conjunto de diferentes materias y experiencias educativas (ciencias naturales, ciencias sociales, arte y letra, etc.) que permiten percibir el medio ambiente en su totalidad”.

La experiencia en los círculos de encuentro académico nos permite identificar que pese a los esfuerzos por organizar ejes temáticos y orientar las discusiones en un nivel más elevado, no hemos logrado trascender a un discurso teórico filosófico de nuestra praxis ambiental, y seguimos encontrando reiteradas confusiones en las intervenciones pedagógicas desde la definición de proyecto, programa, plan, entre otros. Una debilidad de las intervenciones en materia de educación ambiental es que no se ha construido la educación ambiental desde una visión teórica, filosófica y epistemológica.

Paradójicamente este análisis de los obstáculos del conocimiento se integra en la etapa de análisis y evaluación de los resultados de las intervenciones. Sin embargo, deberían formar parte del diagnóstico y del propio diseño de la intervención. Relacionamos el campo teórico de la educación ambiental con el quehacer filosófico porque las herramientas teóricas son las que nos proporcionan las distintas concepciones del proceso de enseñanza, y la filosofía nos facilita la lectura crítica sobre dicho proceso. Por lo tanto, estos dos elementos son los que nos ayudan a conducir y valorar las intervenciones educativas.

Algunos autores como Gorodokin (2003) señalan que la postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes, incluyendo la investigativa y pedagógicas. El campo de la educación ambiental, si bien se ha nutrido de diversas propuestas de intervención, debe desarrollar una actitud crítica y constructiva hacia la tarea docente y el propio perfeccionamiento de sus prácticas. En este sentido, los educadores ambientales nos hemos constituido como una escuela que generalmente censura lo que pasa en el ámbito de la política educativa, aunque poco analizamos con profundidad la propia construcción del campo educativo desde nuestra perspectiva ambiental.

Respecto al diálogo constante como un proceso reflexivo tanto de nuestra estrategia de intervención como de los posibles ejes de investigación coincidimos cuando Yin (1995) plantea que el trabajo de investigación se enriquece cuando se fomenta el diálogo entre la epistemología y las acciones de campo, para conocer mejor las limitaciones de sus enfoques y, en particular, los posibles sesgos de sus

supuestos, desarrollos y conclusiones; “la concepción epistemológica del investigador influye sobre el desarrollo de un caso, es valioso que cada estudioso exponga la perspectiva epistemológica que adopta”. (Yacuzzi: 1994, 13).

En este trabajo de investigación hemos tratado de analizar el modelo educativo de la educación preescolar en México, recuperar las caracterizaciones de nuestro contexto geográfico y posteriormente exponeremos nuestro diseño; ¿Por qué el diseño curricular en educación ambiental?, simplemente porque este campo permite la conectividad de las intenciones educativas con los medios o recursos que posibilitan la formación de cada sujeto.

El diseño curricular se define como "el medio que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de cursos de acción y, a partir de estos, determina los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización"(Llarena, McGinn, Fernández y Alvarez: 1981, 432 cit. Díaz Barriga: 1993) a lo que se agrega que cualquier propuesta que se diseñe en el campo de la educación ambiental debe estar inserta en el campo problemático de cada entorno.

Respecto a nuestra precisión del currículum coincidimos con Miguel Zabalza (1991), cuando plantea que un diseño curricular debe responder a las siguientes interrogantes ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Considerando estas interrogantes el diseño curricular entonces consiste en una compleja construcción y análisis de diagnósticos, contenidos, estrategias, recursos, formas de evaluación, entre otros aspectos.

Consideramos el diseño curricular requiere de un meticuloso análisis de lo que se desea como elemento formativo principal en los educandos, pero hay que aproximar al profesor a los contenidos, recursos didácticos, enfoques, para incorporar la dimensión ambiental. El diseño curricular debe proveer de un marco básico de referencia para la planeación o para el desarrollo de éste y reconocer que este diseño en la práctica se modifica influido por las opiniones del profesor y de los contextos.

Los aspectos conocidos como “currículum oculto”, que son los factores exógenos a lo previsto en el diseño curricular pero que intervienen decisivamente en la consecución del currículum y en los resultados de la intervención educativa, también forman parte de las consideraciones de aspectos no previsibles por el educador, que implican tanto fortalezas como debilidades en la intervención educativa. En este trabajo de investigación se abordan en la etapa de resultados algunos factores como el nivel de participación y situaciones administrativas

relacionadas con el proyecto de intervención que están relacionados con estos componentes del currículum vivido.

Otro componente respecto a las intervenciones educativas en educación ambiental es que no debe olvidarse que los niños tienen ya problemas o debilidades relativas a su contexto, entre ellos la pobreza de ello da cuenta el economista Kliksberg en diversos estudios acerca de los niños en América Latina.²⁶ Generalmente los más pobres son quienes tienen un uso más racional de los recursos, de hecho, su supervivencia depende en muchas ocasiones absolutamente de los elementos de los que puede hacer usufructo en su contexto, por ello, toda intervención educativa deberá asumir como principal componente el conocimiento de las relaciones que prevalecen entre el grupo social que se desea intervenir y el medio.

La intervención educativa en materia ambiental debe alimentarse de las necesidades elementales de aprendizaje como son, en el caso de la educación primaria, la alfabetización y la formación básica en ciencias, y en preescolar los cimientos básicos de la socialización y la comprensión del mundo natural y social. Los problemas relacionados directamente con el aprendizaje de los niños o su aprovechamiento escolar a nivel Latinoamérica son la escasa comprensión lectora, el dominio de las matemáticas básicas, e indudablemente las ciencias naturales, en este último aspecto no porque los niños carezcan de conocimientos de su contexto natural, sino porque carecen de una instrucción educativa que les permita entender los procesos científicos, leyes y principios en las ciencias naturales. Por lo cual, deben generarse estos conectores entre ciencia y vida cotidiana.

Los recursos pedagógicos de las propuestas de intervención en materia ambiental deberán considerar estas debilidades del lenguaje y contenido educativo; de no hacerlo, la intervención, se convierte en un distractor que no aporta ningún beneficio al profesor en su tarea educativa y en sus preocupaciones fundamentales de evaluación. Por ello, es importante que quien diseña una intervención conozca a profundidad el currículum del nivel escolar, del grado y de las asignaturas que se pretenden ocupar en la dimensión ambiental.

En el caso particular de preescolar las intervenciones deben considerar fundamentalmente las etapas de desarrollo de los niños de esta edad escolar, asimismo, la intervención debe ubicarse en el ámbito de la oferta educativa, es

²⁶ Kliksberg, Bernardo, aborda la relación ambiente-pobreza en algunos textos como: *Primero la gente, una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*, Deusto, España (2007) o *siete escándalos éticos*, entre otras obras.

decir, deberá constituirse como un recurso en el que el profesor se apoye para cubrir la necesidad formativa de los niños, Piaget planteaba que “el nivel de aprendizaje dependerá del nivel de desarrollo” (Gómez Palacio:1995, 69); pero lo más complejo es lograr articular un lenguaje y un medio para aproximar esta preocupación a las aulas y cooperar para el mejor desempeño de los educandos, según sus necesidades de aprendizaje.

La educación ambiental debe contribuir no sólo a la generación de una cultura ambiental, sino también a establecer una estrecha conexión con la comprensión matemática, técnica y lingüística, entre otros; debe fomentar una mejor construcción del futuro, pero sobre todo, una comprensión más sistémica de nuestro entorno.

La edad preescolar es una etapa que busca fundamentalmente respetar el sentido creativo del niño, usar los recursos tradicionales pero con una función revitalizadora de la enseñanza. Coincidimos cuando se afirma que “la educación inicial y preescolar debe ser vista como el pilar donde se apoya el resto de los niveles educativos cuyos éxitos son los que garantizan el desarrollo sostenible del país, y si ella fracasa, el sistema corre un gran riesgo” (Divito & Barcele 2003: 183). En esta etapa el niño obtiene una sensibilidad protectora de la vida humana, animal y de la naturaleza en general (Sandoval, 1992).

Ya hablamos de los enfoques, también de la importancia que reviste el diseño curricular, ahora hablemos de los factores que median dichos elementos; aquí encontramos el contexto social que comienza en casa; el tipo de familia, elementos que determinan las relaciones y la formación de hábitos. Para Barraza (1998: 7) “la formación de valores y de buenos hábitos se inicia en el hogar”. Durante la primera infancia se consolida una buena parte del desarrollo psicosocial del individuo. Por ello, mientras el individuo tenga una base moral sólida, será más fácil lograr un desarrollo conservacionista”. Para resumir, recurrimos a la siguiente síntesis acerca del contexto como “un conjunto de circunstancias que condicionan un hecho”. Larousse (2007, 437)

Para otros autores como Gardner, “el aprendizaje no se produce de la misma forma en todas las personas, debido a sus diferentes estilos, cognitivos, al desarrollo de sus múltiples inteligencias y a la cosmovisión de las distintas culturas” (1995, 102). Aun existiendo en cada uno de los alumnos características que les son propias y que hacen que la familia, la escuela y los contextos sean iguales, la experiencia en cada uno de ellos puede servir como facilitador u obstáculo para la adaptación en los otros.

El análisis del contexto es una de las bases fundamentales para el desarrollo de intervenciones pedagógicas, ya que aquí encontramos todos los componentes sociales, ideológicos, políticos, económicos y culturales que dan sentido a las estructuras o redes de comportamiento social. Con esta idea del entorno cultural como mediador del aprendizaje abrimos el siguiente apartado.

4.3 Cuentos y oralidad como puentes culturales del aprendizaje local en EA

En este trabajo de investigación ponemos especial énfasis en el referente cultural considerando que “la persona construye su identidad a través de las interacciones sociales en contenidos socioculturales significativos en base a los instrumentos que proporcionan dichos contextos” (Salmeron: 2004, 23). Puesto que hemos argumentado la importancia del contexto en el caso de la incorporación de la dimensión ambiental en el ámbito de la educación básica de Tabasco, el recurso literario ha sido una constante en el diseño de los materiales educativos a razón de dos características de la población tabasqueña:²⁷

- a) “La cultura de contar”, la oralidad como característica cultural, fenómeno educativo particular de Tabasco, en virtud de que en los estándares de aprendizaje la historia y la valoración del patrimonio cultural se ubican en un buen nivel de aprendizaje, no así la propia comprensión lectora y la enseñanza de las ciencias.
- b) El recurso literario se ha venido dando como una construcción a partir de la relación de la oralidad con el texto. Dicho de otra forma, escribir lo que se cuenta. En el caso de secundarias se trabajó una novela didáctico-ambiental titulada “Eco de Lluvias”.

El entorno tabasqueño hace propicia esta característica, su alto nivel de ruralidad, presencia de población indígena, una constante valoración de su cultura heredera de la civilización olmeca (la más antigua de Mesoamérica), e incluso una producción literaria importante. Movimientos artísticos como fue el teatro campesino indígena, la tradición de informantes orales comunitarios, entre otros, hacen propicio el abordaje de esta posibilidad articuladora de la EA con una dimensión socio cultural.

Como punto de partida precisaremos algunos conceptos más frecuentes. Pérez Murillo (2008) señala dos clases de oralidad la denominada primaria que usan los

²⁷ Si bien este trabajo de investigación aborda particularmente el caso de la Educación Preescolar en Tabasco, existe el referente de lo realizado en el resto de la educación básica (primaria y secundaria) a través del recurso narrativo como la novela *Eco de Lluvias en secundaria*.

grupos sociales como un modo de comunicación, y de promoción de hábitos, tradiciones, enseñanza, valores y la oralidad secundaria en culturas más con escritura y desarrollo literario.

Es a través de estas actividades que las comunidades interactúan y transmiten su legado cultural, y en éste, desde luego, está el componente ambiental como parte de un bagaje de conocimiento y de prácticas ambientales. Para Rosas (2005: 15) existen dos formas de comunicación y asociadas a estas dos maneras particulares de entender y de explicar el mundo: “de hombre a hombre, como dos individualidades relativamente autónomas y, del hombre en comunión con la naturaleza, como parte de un proyecto que debe realizarse”. La primera concepción es la de las comunidades letradas en general, a través de la palabra somos capaces de crear conceptos y argumentaciones que provienen de cuerpos de conocimientos establecidos o en desarrollo, la segunda es la predominante en las comunidades orales que consiste en una capacidad de comunicarse de manera simple en relación a sus necesidades y motivaciones inmediatas.

Coincidimos la comunicación conlleva en sí misma la cosmovisión de los pueblos, su sentido de la vida y sus principales metas. En este sentido no establecemos categorías de importancia, es claro que la tradición oral esta nutrida de conocimientos que han sido legados de generación en generación y que son verdaderos inventarios de conocimiento y por otra parte, la razón de integrar otros elementos provenientes del desarrollo de la ciencia, y del dominio de otros campos del saber hacen de la sociedad un ente poderoso de transformación y de cambio.

Reforzando esta idea, Sitton, Mehaffy & David (1995, 19) señalan que la historia oral es tan antigua como el habla humana y es a la vez un avance innovador en el proceso de la investigación y de la escritura de la historia. En este sentido, las bases teóricas de la educación preescolar nos dan pauta para incorporar la educación ambiental a través de los medios descritos en el apartado anterior, donde relacionamos a la educación ambiental con cada uno de los campos formativos y competencias que desde el currículo oficial nos dan una puerta de entrada, sin embargo, adicional a ello, consideramos incluir las formas tradicionales de su cultura.

Los medios culturales que constituyan formas eficientes para sensibilizar a los niños son recursos que recuperamos desde la perspectiva ambiental y que intentaremos ir relacionando de manera progresiva. Así, cuando Ong (1987, 38) afirma que

“el conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura. Las culturas orales hoy en día estiman sus tradiciones orales y se atormentan por la pérdida de las mismas, pero nunca me he encontrado ni he oído de una cultura oral que no quisiera lograr lo más pronto posible el conocimiento de la escritura.”

De ahí que nuestra postura dista mucho de querer anteponer la importancia de la oralidad a la de la escritura, ya que los niños preescolares no definen su aprendizaje bajos los esquemas de la lectoescritura convencional. Nos referimos más bien a una evolución que de forma natural se da en el proceso de formación del niño y que cobra una expresión particular en las comunidades de Tabasco, abriendo una nueva posibilidad de incorporar la dimensión ambiental, o bien, rescatar esos medios como una práctica informal.

Consideramos entonces que la narración y el diálogo en las comunidades juegan un papel fundamental como en su opuesto lo juega la lectura, la escritura y la interpretación de textos en la escuela. Al combinar ambos elementos, tanto la narración como la escritura adquieren un mayor significado para las personas.

De este modo, coincidimos con algunos teóricos de lectura y de la escuela, así como de la influencia de los sistemas culturales en los sistemas educativos, que en consecuencia nos llevarían a plantear que los cuentos y los poemas de valor literario también aumentan la información cuando se leen a niños, aun cuando el principal propósito de leerlos no sea darles información sino causarles un placer. Es decir el acto social o cotidiano es más influyente que la propia intención pedagógica.

El juego, los cuentos y las dramatizaciones, así como en general todos estos tipos de elementos van permeados de significados, representaciones sociales, y esencialmente enfatizan las preocupaciones, intereses, y malestares de la cultura, es por ello que la escuela como institución social tiene una gran responsabilidad colectiva como formadora reconociendo que la escuela representa una escala ascendente en la formación del niño hacia el mundo adulto.

La escuela debe constituir un equilibrio entre la transmisión tradicional de la cultura o la divulgación de datos y conocimientos. Al igual que la tradición oral y la escrita, estos otros dos elementos formados por la escuela y la cultura del niño también deben apoyarse entre sí y fundamentarse racional y afectivamente.

Consideramos que la educación ambiental debe articular estos elementos culturales con las necesidades pedagógicas. Asimismo, debe adaptar los recursos

disponibles en el entorno cultural (como la oralidad) a través de recursos didácticos que favorezcan las significaciones sociales. Esta relación de la cultura y la pedagogía ambiental facilita una educación axiológica y transformadora.

Es importante reconocer que las narraciones (orales o escritas), también son instrumentos de reproducción de estereotipos sociales o culturales, relacionados con situaciones de género, estética, y en general de aspectos que en ocasiones no favorecen una transición hacia prácticas sociales más equitativas. De esto ya se han escrito una variedad de críticas en temas específicos como el género, las relaciones de poder, o la hegemonía del poder. La ruptura de esas prácticas implica un nivel de resistencia que no es fácil de abatir, pero que si es posible cambiar gradualmente. Esa es la esperanza de la educación ambiental la posibilidad de transformación.

Respecto al medio que nos ocupará como instrumento en la intervención –el cuento– consideramos que como práctica social es indefinible, ya que generalmente cuando hablamos de los cuentos en esta experiencia educativa indistintamente hablamos de un recurso escrito o de una práctica oral, sin embargo, existen algunas definiciones más o menos clásicas que sirven para acotar el tema: “el cuento es un relato breve y artístico de hechos imaginarios de carácter sencillo, con finalidad recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad” (Sánchez: 2003, 40).

Al hablar del cuento nos remontamos a una diversidad de temas, contextos y culturas, antes de la propia historia de la literatura a nivel formal²⁸ Gillig (2000, 24) afirma, –en el sentido en el que nos hemos apoyado–, que “los orígenes del cuento se sitúan en la tradición oral, antes de que la literatura fuera escrita, naciendo cuando el hombre dio expresión articulada a sus supersticiones y creencias, al intentar una explicación del mundo que lo rodeaba”. Recordemos que en la antigüedad no existían escritos de los cuentos, estos eran totalmente orales, dependían de la memorización y la imaginación de las personas para seguirlos contando.

Recordemos que al principio la oralidad abrió la puerta de los mitos y las leyendas²⁹. Después el hombre tuvo la necesidad de ejemplificar las normas de

²⁸ En su acepción más sencilla, cuento viene de contar, lo cual significa narrar o relatar un suceso cualquiera, sea inspirado en la realidad, producto de la infancia o derivado de la leyenda.

²⁹ Los mitos son cuentos tradicionales que están cargados de elementos religiosos que explican el universo, la creación y la ordenación del mundo, tareas normalmente llevadas a cabo por una deidad. Las leyendas equivalen a una historia popular, e incluso cuando tratan de temas religiosos se diferencian de los mitos en que narran lo que sucedió en el mundo una vez concluida la creación. Tanto el narrador como su audiencia creen en ellas y abarcan un gran número de temas: los santos, los fantasmas y otros seres sobrenaturales, aventuras de héroes y heroínas reales, recuerdos personales, y explicaciones de aspectos geográficos y

conducta y nacieron las fábulas y apólogos,³⁰ en los que se otorgaba el don de la palabra a seres que no lo poseen. Mitos, leyendas, fábulas y apólogos son las formas primitivas del cuento y la literatura.

Para Giardinelli (1998, 35). “La historia del cuento es la misma historia del hombre. Porque todo reto vencido necesitó ser contado, por eso la historia de la humanidad es una narración, cuento”. El autor nos recuerda que esta función social sigue viva. En la actualidad se practica en la escuela de manera oral y espontánea o bien a través de la literatura infantil que ha recogido por escrito y en distintas versiones los cuentos tradicionales de todo el mundo. Las familias o comunidades depositan esta función generalmente en una persona mayor que cuenta las historias relacionadas con la familia o un hecho histórico vivido personalmente y matizado por su experiencia.

El cuento es el género literario más moderno, sin que con esto acote a su temporalidad histórica, es moderno porque mantiene vitalidad atemporal. La gente jamás dejará de contar lo que pasa, ni de interesarse por lo que “cuentan”, porque según pasa el tiempo van surgiendo nuevos sucesos de interés. A través del cuento se desarrolla el sentido del paisaje, sensaciones relativas a espacios desconocidos, y los niños viajan a escenarios fantásticos.

Como alternativa cultural y social consideramos que la narración, la oralidad o el cuento escrito constituyen una posibilidad para educar ambientalmente, aunque desde luego esta no sea su función, ni su preocupación como género o como arte. En Tabasco, como ya se comentó, la oralidad constituye una característica del patrimonio cultural. Recientemente se han retomado historias de origen indígena para la producción de animaciones, tal es el caso de Nikté Já.³¹ Este es un ejemplo de como la mitología indígena de México puede ser trasladada a otros escenarios y funciona en el mundo infantil sin importar sus condicionantes o características geográficas.

topónimos de lugares, son las llamadas leyendas locales. La fábula se diferencia del cuento porque todos los personajes son animales, y al final tiene como objetivo dejar una enseñanza. Fuente: *Humberto Félix Berumen. (1999). Cuento Contemporáneo de Baja California Mexicali, México, Universidad Autónoma de Baja California.*

³⁰ Apólogo es una narración cuyo propósito es adoctrinar sobre algún principio ético o moral, por lo general situado al final o al principio de la misma y denominado moraleja. Fuente: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, (2003), *Gil editores libros para profesores, México*,

³¹ Nikté Já es la historia de una niña que vive en el año 2000 antes de Cristo en el esplendor de la Cultura Olmeca. Ella soñaba con ser una poderosa princesa. La historia versa en el descubrimiento de un código que predice la llegada de una princesa celestial. Esta historia se ubica en Tabasco, cuna de la cultura Olmeca, y es una de las leyendas de la aún existente cultura maya chontal de Tabasco. Recuperado enero 11, 2013 en: <http://www.neopixel.com.mx/articulos-neopixel/menu-animacion/513-nikte-la-pelicula.html>.

México es un país de tradiciones. Una película reciente basada en los cuentos de tradición mexicana es “La leyenda de Manolo”, inserta en diferentes contextos culturales, la muerte que es el tema principal de la película, muestra la esencia de la cultura mexicana en esta relación folclórica que para otras culturas representa un tabú.

La variedad de temas en los cuentos infantiles va desde las historias fantásticas, los cuentos de suspenso, cuentos de amor, de terror, cuentos de viaje. Los personajes más frecuentes son hadas, princesas, espías, policías, animales, entre otros. En la diversificación del texto se encuentran las fábulas quizá las más conocidas (La Fontaine), aventuras, cuentos populares, cuentos fantásticos, patrióticos, modelos de conducta infantil, roles de género, historias de animales sin moraleja, terror y ciencia ficción.

Ya sean relatos de personajes que poseen naturaleza humana y sobrehumana a la vez el hábitat es un principio fundamental donde se retoman los paisajes (los bosques, los animales, los ríos, el sol, el agua etc). Como el caso narrado por Gillig (2000, 28) “el bosque es el sitio en el cual el niño-héroe es abandonado por su madrastra, o bien exiliado voluntariamente como un soldado fugitivo” o como señala Garralón (2004, 111) que “los animales como protagonistas de las historias para niños son un elemento que aparece muy tempranamente en los libros infantiles”. Fábulas con animales humanizados representantes del bien y del mal todavía son una constante en el mundo infantil.

La mayoría de los literatos especialistas en cuento infantil señalan entre sus atributos:

- a) Divertido y fácil de comprender; su narración y lenguaje debe ser claro, fluido, interesante, no muy extenso para mantener el interés.
- b) Los personajes principales deben ser identificados de manera clara.
- c) La trama o nudo es considerada la parte principal del cuento (aunque no la esencial), la mecánica de la exposición cobra aquí movimiento y desarrollo.
- d) El desenlace o última parte del cuento se sugiere sea feliz.

En materia pedagógica los educadores deben integrar estos atributos provenientes de la literatura, sin embargo, todos estos elementos resultan accesorios innecesarios cuando las narraciones son improvisadas y los niños

tienen la posibilidad de crear sus propios desenlaces e historias. Ante cualquier intención pedagógica los cuentos no deben perder su finalidad primaria que es la diversión.

La intervención en educación ambiental a través del cuento no es nueva, se han desarrollado diversas intervenciones relacionadas con esta estrategia y con la oralidad.³² Respecto a su dimensión pedagógica su efectividad queda demostrada en estudios como el de Gárate (1994), que en su investigación hace alusión de la influencia del contexto sociocultural en la comprensión y el recuerdo permanente o a largo plazo de los niños a través del cuento.

En nuestra propuesta de intervención coincidimos que “el principal vehículo o instrumento para transmitir la cultura es el lenguaje, cuya acción mediada, situada culturalmente se encuentra en el discurso. Salmerón (2004, 24) plantea que a través del discurso nos construimos culturalmente

En relación a nuestra propuesta de intervenir en educación ambiental a través de los cuentos, de apropiarnos de la oralidad como un factor cultural arraigado en la región, pero también en nutrirnos de los elementos literarios para generar una propuesta curricular y didáctica, nos condujo a reflexionar que nuestra Entidad ha aportado a la literatura universal un contexto único.

Tabasco como una provincia que se mueve en el pantano, en el trópico son las producciones literarias del Emmanuel Robles y Greene (1940 y 1957) en donde “dan vida a personajes atormentados por un medio que se vuelve incontrolable” según Martínez (1996, 7). Esta literatura toma como referente central la complejidad del trópico, como al igual lo hizo Bernardino Mena Brito inspirado en Tabasco con el texto *“Paludismo”*, en donde el hombre se enfrenta a la “naturaleza

³² La articulación del cuento como estrategia didáctica en EA está en crecimiento, en España por ejemplo, hay una fuerte tradición de la educación a través de cuentos. En el ámbito comercial existen ofertas editoriales con la denominación de eco cuentos aunque no necesariamente estos recursos tienen un adecuado enfoque pedagógico. Si bien el cuento en educación ambiental va en crecimiento como recurso didáctico, actualmente no existe suficiente literatura de tipo científico sobre sus resultados pedagógicos en el marco de la EA.

Podemos mencionar algunos textos y experiencias que presentan cierto nivel de articulación en la práctica pedagógica de EA y que han asumido la implementación en campo, por mencionar algunos: las experiencias de la Región Andaluza, en el caso de Granada por ejemplo “Te cuento un eco cuento”, Educación Ambiental a través de cuentos de Antonio Carrillo García, que se ha puesto en marcha a través de la asociación de intérpretes ambientales; la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona a través de Mariana Espinet Blanch; la documentación de “los cuentos como recurso motivador en educación ambiental”, de Esther Montero; la propuesta de la Escuela de EA Bosco de Valencia a través de “Cuentos para hacer visible lo invisible”. Asimismo el Centro Nacional de Educación Ambiental, acopia fuentes diversas, por citar algunos conocidos: “El misterio de la huerta de los membrillos” de Mercedes Rubio, o la experiencia de Cuentacuentos Teatro de títeres en la naturaleza, que se puso en marcha en verano del 2013 en el propio Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM).

voluptuosa” y al mismo tiempo a la sobrevivencia en un medio ambiente agreste.³³

De ahí la importancia de reflexionar sobre dos dimensiones de trabajo distinto: ¿Es válido disponer de un medio como la literatura para la educación ambiental?, ¿Es posible unir la creación y la educación de un modo interdisciplinario?

Para responder a las preguntas habría que definir que la literatura es el arte que tiene por objeto la expresión de las ideas y sentimientos por medio de la palabra. Cada país o región del mundo tiene su propia expresión literaria de ahí que esta es el resultado de los valores, preocupaciones, crítica y cosmovisión de cada cultura y si la educación ambiental es el resultado de una visión crítica de la realidad social, económica y ecológica, por lo que además de ser un modo distinto de visualizar nuestro entorno, se apoya de diversos medios para transformar la realidad.

La literatura no tiene como función educar, sabemos que su intención es recreativa. Sin embargo, como todo oficio requiere de un proyecto de trabajo, de una idea que se concreta y se haga eficaz a través de un método. Por lo que el hecho de escribir con una intención educativa agrega una dimensión de trabajo adicional pero no esajena a las implicaciones de la literatura.

Una aportación interesante es la de Nieto Cadena (2005, 2) acerca de la experiencia tabasqueña de trabajar la educación ambiental con el recurso literario: “Los escritores sabemos que desde hace mucho rato que la literatura tiene demasiados problemas para resolver, como para enfrascarse y apropiarse con y de problemas fuera de su campo de acción. Dicho esto sin asumir, metafísicamente – en su sentido peyorativo, la división inviolable de las cosas pues desde hace un “ratón de ratos” insisto no sólo en los trabajos interdisciplinarios sino más aún en los intradisciplinarios”.

Con este comentario dimensiona el carácter natural de la literatura, como una literatura que no se sujeta a los fines pedagógicos, pero que si reconoce una oportunidad de aprendizaje adoptando enfoques mas diversos. Lo cual, sin duda implica que el escritor tenga un referente más global o de mayor investigación en sus escritos.

³³ Las películas *El fugitivo*, dirigida por John Ford, está basada en la obra de Greene y *Cela s'appelle L'aurore*, de Luis Buñuel, surgen del relato de Robles.

En este sentido consideramos que la educación ambiental puede ser inspiradora de temas relevantes en la actualidad en cualquiera de las áreas de arte o educación artística, que tampoco tuviera gran relevancia si no considerara en la creación una propuesta con contenido.

Historias sobre el pasado reciente como son los corridos, mitos o historias del pasado lejano a través de danzas y poesía, relatos de hazañas comunitaria a través de crónicas, alabanzas y pronunciamientos religiosos mediante ofrendas a las deidades, arreglos matrimoniales, invocaciones al servicio de la curación, con rituales propios de los curanderos, hierbateros, parteras, entre otros, son ejemplos de cómo la propia literatura es nutrida del contexto ambiental en su más amplio sentido cultural.

Finalmente y como ya hemos comentado, los cuentos desde los tiempos más lejanos han sido espejo de la sociedad. El cuento corto en particular es una forma eficaz para la educación moral, como lo fueron en su tiempo las parábolas, y más tarde las fábulas. A esto podríamos agregar que en la medida que la literatura proporcione al usuario un valor agregado distintos a sus propios propósitos se enriquece ésta y puede contribuir en las intenciones formativas de la pedagogía ambiental.

Si la educación ambiental no tiene definido un método único dado la diversidad de sus temas y preocupaciones, sí se apoya de distintos medios que puedan ser congruentes con sus fines. Por ello, nuestra propuesta se viene articulando y nutriendo de los puentes culturales, de esos instrumentos naturales en el entorno que pueden favorecer a la educación ambiental.

CAPITULO V

CUENTO Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DOS MUNDOS POSIBLES EN DIFERENTES CULTURAS



Cartel sobre cuentos del mundo, sobre el tema de vivir juntos de Axelle Mazuc

5.1 África: de la colonización a la conquista del espacio educativo

Con el objetivo de validar nuestra intención metodológica de intervenir a través de cuentos hemos dedicado un capítulo a presentar otras experiencias en contextos históricos y culturales diferentes. En este capítulo abordamos tres contextos geográficos: Europa, África y América Latina. Nuestra investigación retomó dos elementos primarios:

- a) La construcción de tipo histórico que nos permita entender la función cultural del cuento,
- b) La investigación de campo de casos concretos de experiencias educativas con cuentos.

Para la construcción de este apartado nos apoyamos de fuentes documentales propias de cada país, a fin de mantener la esencia de las citas o referencias. Si bien en este capítulo se abordan elementos de naturaleza histórica, consideramos son esenciales para conocer la correspondencia del cuento como una expresión cultural que se vincula a la pedagogía del ambiente.

Incluimos un apartado final relacionado con la psicología del cuento a fin de anticipar posibles reflexiones o críticas relacionadas con el uso del cuento como un elemento de carácter reeducativo o psicoeducativo. Con este último apartado consideramos queda explícito que nuestra intención pedagógica del cuento tiene una pretensión relacionada con su uso como instrumento cultural y educativo acorde a las características de cada grupo social.

La definición geográfica de este apartado la determinamos en función de dos consideraciones: África es la región más próxima a los cuentos orales, y en el caso de Europa, elegimos Francia por su tradición literaria infantil y por la accesibilidad en términos de condicionantes geográficos.

Nos interesa presentar aspectos relevantes de la historia del cuento en estos contextos. Develar su relación con el ambiente y presentar una experiencia pedagógica actual ubicada en el nivel preescolar.

De esta forma asociamos el cuento como instrumento de expresión cultural o escrita y sus posibles conexiones con el ambiente y en un segundo plano, el cuento en estos continentes con una experiencia pedagógica viva.

¿Es el cuento un elemento heredado de la propia cultura del país?, o ¿Es el cuento un instrumento literario, procedente de la cultura escrita? ¿Cómo se

relaciona la educación ambiental con el cuento en su dimensión filosófica y didáctica?

África: Nos delimitamos en los referentes teóricos a las características culturales del occidente de África comprendiendo características de las poblaciones de: Senegal, Gambia, Guinea, y centramos la experiencia escolar en Burkina Faso.

Mufutau (2004) plantea que la literatura tradicional africana es caracterizada principalmente por su carácter oral. Ella constituye una literatura que atraviesa la palabra a un juego, dando un rol fundamental en la transmisión de valores socioculturales de una generación a otra.

El cuento escrito en esta región de África es inexistente en su historia antigua debido a su cultura ágrafa y su fuerte tradición oral. En este sentido es importante distinguir que “la literatura oral es una razón particular de tratar la herencia cultural propia de la tradición oral”. (Calvet: 1984:123). La tradición oral entonces engloba la literatura oral pero no se limita a ella.

El personaje que se ocupa de hacer narraciones en los pueblos africanos es conocido como *griot*. Mufutau (2004), plantea que estos son generalmente considerados como enciclopedias vivientes. El griot (contador o narrador), es el que revive el pasado, es el que informa a las generaciones presentes sobre la vida de las generaciones pasadas.

En las comunidades africanas el griot o narrador está presente en todos los eventos importantes y su función es divertir y dar al pueblo una enseñanza moral. Además de los griots las personas consideradas sabias, los ancianos y las mujeres cumplen la función de contadores de cuentos.

En este sentido la naturaleza es el origen, fin y destino de todos los cuentos africanos, y es a través de la “naturaleza y los animales que hablan”, la forma en que se construye la narrativa.

Posterior a la narrativa oral ancestral la literatura oral africana se trasladó a la música. El cuento oral es acompañado de música a través de instrumentos de percusión, y es nuevamente el ambiente el detonador de sus significados. La *kora*³⁴ por ejemplo, es un instrumento musical que simboliza la naturaleza.

³⁴ La Kora es un instrumento musical típico de África y particularmente de los griots. Se manufactura con la corteza completa de un vegetal con una forma abombada. Se utiliza en su manufacturación piel de vaca y fibras naturales. Su diseño varía en función de la tribu. En todos los casos se asocia a la música de la naturaleza y es el elemento que se encarga de armonizar y animar el cuento. Actualmente se usa como un instrumento musical para fiestas familiares pero con la función complementaria a la narración. La historia del origen de la *kora* puede variar un poco, dependiendo de la comunidad o tribu.

El instrumento lleva consigo una leyenda o un cuento, pues según la tradición africana la *Kora* era el instrumento de una “*mujer genio*”, que vivía en las cuevas de Kansala Gambia. Esta mujer contrajo matrimonio con un guerrero que en realidad tenía la intención de robarle su instrumento atraído por su armonioso sonido. Finalmente la *Kora* cayó en manos del griot del grupo, y éste transmitió la ejecución de su música a sus hijos, y éstos a las siguientes generaciones.

Esta historia sitúa a los griots como los precursores en la transmisión cultural de la ejecución de la *kora*, y desde luego, se asocia a la animación de la narrativa de los cuentos orales.

En otro orden de ideas, según Jean (2004), en la óptica de la promoción cultural, una producción verbal no tiene un estatus cultural verdaderamente valorizado. Esto sucede a partir de reconocer un creador y que sea identificado, resumiendo su visión a la postura occidental del arte y la creación.

En relación a esta afirmación, la fuerte tradición oral de los pueblos africanos la podemos conocer a través de cuentos traducidos a otros idiomas. Sin embargo, pasan por un proceso de cambio o trasposición por dos razones importantes:

- a) Un escritor para transitar de un texto oral al escrito superpone el aspecto literario, su construcción se adapta a la lengua en que se traduce.
- b) Incluye una ideología cultural o propia en el cuento traducido.

Esta mediación de la oralidad al texto escrito forma parte de la intención discursiva y va incluyendo temáticas complementarias que no existen en las versiones orales de los cuentos.

En nuestra consulta sobre todo de material video grabado de cuentos africanos, encontramos que el recurso narrativo de las comunidades africanas “*mandinga*”, es simple, sencillo, y la mayoría de sus frases morales están relacionadas con elementos naturales. La educación comunitaria informal de estos pueblos africanos se desarrolla de manera importante a través de los cuentos y de sus frases morales.

Estas frases acompañan la narrativa de los griots de manera repetitiva, asimismo animan al auditorio a repetirlas, es una forma de comprobar la atención de los espectadores y dejar en evidencia la enseñanza moral de los cuentos. Algunos ejemplos de Kourouma (1998, 18,173):

« *Le chien n'abandonne jamais sa façon éhontée de s'asseoir.* » (El perro no abandona jamás su descarada forma de sentarse). Hace referencia a que los malos hábitos no desaparecen.

« *On suit l'éléphant dans la brousse pour ne pas être mouillé par la rosée* » (Seguimos al elefante en la selva para evitar ser mojados por el rocío). En la cultura africana significa seguir las huellas de las personas con experiencia como pueden ser los ancianos, caminar bajo el cobijo de sus consejos, o aprender de los fracasos, a fin de evitar asumir riesgos innecesarios.

« *Un pet sorti des fesses ne se rattrape jamais.* » (Un pedo salido de las nalgas no regresará jamás). Para significar que cuando un secreto o tema es liberado no existe la posibilidad de quitarlo del espacio público.

Evidentemente los significados estarán adaptados a la situación o contexto, y la traducción que hemos realizado puede variar en función del interés interpretativo.

En las narrativas de cuentos orales africanos no existen los perfiles psicológicos de los personajes. Están exentos de los accesorios propios de la literatura escrita convencional. Por ello coincidimos con la idea de Jean (2004) que para que el cuento africano sea valorizado a los ojos de un lector occidental debe adoptar ciertas convenciones propias de la literatura actual. En este sentido consideramos que al trasladarse un cuento oral a un cuento escrito en otra lengua, en otro contexto, cambia también su función cultural.

Con la intención de argumentar esta idea del cuento desde su función literaria y la narrativa oral y su función comunitaria, nos gustaría plantear algunos elementos de análisis. A través de la etnolingüística, por ejemplo, podemos establecer ciertas funciones culturales de la lengua, (la expresión cultural del arte), entre ellos la literatura y la oralidad. En la sociolingüística podemos encontrar las funciones de tipo estructural (ideología, religión, entre otros). Estas dos dimensiones que podríamos separar como:

1. La función comunicativa de la lengua y
2. Los mensajes que es capaz de crear a través de las mediaciones culturales.

Son los elementos que inciden en la creación de un perfil psicológico. Esto sucede estructuralmente en la literatura oral o escrita. La diferencia es que la literatura escrita tiene planteamientos estructurales más rígidos, de tal forma que un escritor

no necesariamente es un narrador oral, sin embargo, el escritor siempre argumentará la fidelidad de su texto.

En tanto el narrador oral recrea los textos memorísticos porque su registro depende fundamentalmente de la función cultural o social que desempeña en el momento de la narración. El cuentacuentos, el griot, el narrador son sujetos que se han apropiado de una literatura oral y la recrean, argumentan e improvisan de manera constante.

Por ello, en el transcurso de este trabajo hemos insistido en la recuperación de los cuentos como un medio articulador de la educación ambiental. Esto posibilita la recontextualización y resignificación de sus historias (las que están inmersas ancestralmente en sus comunidades), pero ajustándose a las necesidades de una formación emergente ante la crisis ambiental y civilizatoria. No hay que olvidar que el discurso pedagógico se crea por contextualización, por la atribución de significados, por lo tanto es el medio cultural o social un espacio que nos provee de temas y contenidos que pueden ser reelaborados a través de las intenciones pedagógicas.

Continuando con este tema de los perfiles psicológicos los definimos como el arquetipo de un personaje ideado con ciertos rasgos, atributos, características, a fin de cumplir con un cierto cometido en la historia. El cuento, la ficción, el teatro incluyen esta dimensión predeterminada en la representación de los personajes.

Este arquetipo o cuerpo de características de un sujeto, son lo que dan sentido a su *“perfil psicológico”*. Asimismo, este cuerpo de características van aunados a lo que se espera sea percibido por el auditorio a través de ciertos convencionalismos por ejemplo: la bella-buena, el feo-malo.

Dicho de otra forma; el perfil psicológico de un personaje provoca una determinada percepción psicológica. En la literatura escrita este “perfil” representa *“una unidad de referencias textuales”*. Las cuales no deben ser modificadas pues constituyen el ideario del autor.

(Bourneuf & Ouellet 1972, cit. Rigal 1998, 161). Señalan que el perfil psicológico se construye a partir de:

- a) La autoracterización del propio personaje (cuando habla de si mismo)
- b) La caracterización indirecta (lo que dicen los otros)
- c) Caracterización a través del narrador
- d) Caracterización mixta. Una mezcla de todas las anteriores.

A diferencia de la literatura convencional, en el cuento africano por su inmediatez con la oralidad hace que el contexto provea al narrador de los elementos narrativos y no se sujete a ciertos estereotipos provenientes de la literatura escrita.

Los personajes, se mueven, se transforman y cambian, son modelos activos dependiendo de las circunstancias. El narrador oral no parte de un cuento en donde hay una serie de características predeterminadas, (en los territorios, en los personajes), por el contrario, la función de su narrativa se sitúa en el contexto del público y se nutre de las vivencias contextuales.

Por ello, su conexión con el medio ambiente natural y social es una constante, y en determinado caso la función social del cuento se materializa y nutre del narrador vivo y la narración está mediada por el contexto inmediato.

Es importante destacar entonces que como consecuencia cultural, en el cuento africano encontramos de manera recurrente temas como la virilidad, la fertilidad, su organización social, los roles y costumbres, los elementos de su mundo socio natural.

Si tomamos en cuenta el origen de los cuentos africanos no podemos hablar de una literatura o de cuentos infantiles expresamente escritos para los niños, sino de una literatura oral que hoy a través de la escritura ha permitido crear un recurso didáctico a través del libro infantil, el teatro o la narrativa, porque en realidad los cuentos africanos desde siempre han sido contados por la comunidad como una forma de expresión cotidiana, pero fundamentalmente con el fin de perpetuar los valores comunitarios. “La literatura tradicional africana tiene la visión de enseñar la moral a través de los cuentos. Lo más frecuente es que al fin de la narración el contador todo el tiempo de una conclusión”. (Mofutau: 2004, 29).

Si relacionamos el cuento africano con un fin educativo su clasificación sería en el campo de lo informal y lo lúdico. Llevar el cuento a la escuela implica reconocer su capacidad didáctica informal.

Mouralis (2004) señala que la literatura africana solo ha sido valorada a partir de que el mundo occidental puso en debate “la negritud”, en su contexto político y cultural. Es por ello que posteriormente los escritores africanos han defendido la importancia de sus lenguas. Este mismo autor provoca reflexionar sobre la relación que prevaleció entre la política colonial y el conocimiento de la literatura oral africana.

En el caso de las colonias africanas francesas a diferencia de las colonias inglesas y alemanas se permitió continuar con las lenguas de origen, sin embargo la

pedagogía estuvo permeada por lo que denominaron “estética literaria”. Para ello se privilegió una educación literaria de textos clásicos franceses, como ejemplo uno de los manuales de la colonia francesa en la región planteaba: “Nosotros preferimos enseñarles y leerles a Julio Verne, les place infinitamente y les procura una elocuencia deseable”. (Hardy: 1917,193). Lo que de alguna manera denota la visión de superioridad de la literatura francesa, e impuesta para mediar la narrativa oral local.

Otra de las finalidades de la colonización francesa fue la de justificarse en un discurso clásico de una “misión civilizatoria”, y que incluyó una imagen de un “África salvaje”, en donde su cultura constituía expresiones poco desarrolladas.

Para dar respuesta a nuestras interrogantes de entrada, en el caso africano los cuentos son una herencia de la tradición oral, y esta tradición ha sido retomada por la literatura a través del diseño de cuentos infantiles. La vinculación de estos cuentos con la filosofía ambiental es intrínseca, en el sentido que en todos los cuentos africanos ya sean orales o literarios su razón de ser es el espacio temporal y los elementos naturales que subyacen en éste.

La ética es un elemento sincrónico, pues todo el tiempo están relacionados a la enseñanza a una moral de comunicarse con los otros, que no son sólo la especie humana. Desde luego, podemos encontrar el mito y la magia, pero fuertemente encontramos la naturaleza, el hombre y sus circunstancias en su sentido místico o cosmogónico.

En el cuento africano se fusiona el hombre con la naturaleza y no se subestiman las especies animales o el ecosistema. La estética incluso es relacionada con aquellas características del mundo animal y natural que representan ciertas cualidades que les atraen.

En relación al cuento y sus aproximaciones al mundo pedagógico África y la región que nos ocupa salen de todos los convencionalismos de los sistemas educativos de otras regiones y continentes. En el sistema educativo actual la educación africana se autodenomina como una educación tradicional. En contraparte a nuestro concepto de educación tradicional la conciben como una educación actual, “contrariamente a la educación que se dice moderna, la educación tradicional en África es esencialmente colectiva, funcional, pragmática, oral, continua, mística, homogénea, polivalente e integracionista” (Mungala: 1982, 2)

Según este mismo investigador la educación tradicional africana utiliza diversas técnicas que se reportan como métodos activos, estos no solo están destinados a

los conocimientos útiles para su edad adulta, sino que tienden a contribuir de una forma activa a la formación de la personalidad. Estas técnicas suscitan diversas actividades que reportan necesidades básicas de los niños para su desarrollo mental, pero así también a un nivel de socialización en congruencia con su cultura.

Las técnicas educativas recurrentes en el sistema tradicional africano son: Los cuentos, las adivinanzas, las leyendas, los proverbios, el miedo y los ritos de iniciación. De estas técnicas nos limitaremos a describir tres de ellas por su particularidad, (el denominado miedo, los ritos de iniciación y los cuentos).

“El miedo es un medio que la educación tradicional utiliza para hacer respetar las reglas, las leyes, todos los elementos que ordenan la vida social. El individuo a través del miedo aprende las consecuencias naturales que pueden llegar al trasgredir las leyes, las prohibiciones, los tabúes, entre otros”. Mungala (1982:3). Respecto a esta manera de concebir el miedo como un elemento regulador de la conducta podríamos generar diversas críticas desde diferentes enfoques pedagógicos, sin embargo, para esta cultura representa una educación próxima a su escenario cultural.

En el oeste de África persisten sus modos de organización social tradicional, por ello los ritos forman parte de una cultura viva que es respetada en la escuela. No se puede separar la cosmovisión de “las aldeas” de la vida cotidiana escolar. En la educación africana se respetan estos modos de convivencia.

Respecto a los ritos de iniciación se consideran: “Ellos marcan la etapa de la adolescencia a la vida adulta como una marca para combatir, esto les hará un adolescente capaz de poner los pies sobre la tierra y soportar las dificultades y penetrar en los secretos de su nueva vida” (1982:4). Reconocer los ritos como parte de la educación africana suele provocar ciertas dificultades desde nuestra convencional formación pedagógica, sobre todo porque ciertas prácticas rituales están asociadas a situaciones punitivas.

En el caso específico de los rituales o iniciaciones tribales de transición de la niñez a la adolescencia, o en la transición a la adultez, - desde la pedagogía tradicional africana-, implica reconocer que los niños precisan ser preparados para las hostilidades de su vida adulta. El derecho a su autonomía va ligada al desapego, a olvidarse de la protección de los padres para enfrentarse de manera individual a las dificultades de la vida. Implica la capacidad de crear su propia familia.

Ejemplos de las prácticas tribales son: la resistencia física, soportar el hambre, agudizar los sentidos, desarrollar la capacidad de observación. Este grupo de

manifestaciones tienen como objetivo central garantizar la unidad y la supervivencia del grupo.

Según Mungala (1982) en la cultura africana a través de las prácticas rituales los jóvenes se entrenan a la vida matrimonial, el respeto a la jerarquía, a la solidaridad y la ayuda mutua, la disciplina moral e individual, al lenguaje codificado y a la discreción (secretos de la etnia). Esta educación tradicional se convierte en una forma de garantizar las funciones sociales a las que se hacen acreedores en su vida adulta. Dentro de estas funciones sociales rito-ambiente, están las actividades agrícolas, el conocimiento de los ciclos de la naturaleza, los periodos de caza, de recolecta.

La tradición de contar es un elemento vivo en esta región africana. Tuvimos la oportunidad de establecer diálogo con inmigrantes africanos de Senegal y nos comentan, que tal como se cita en las referencias bibliográficas, los cuentos son narrados a los niños alrededor del fuego porque el día está reservado a diversos trabajos.

La narración de los cuentos está asociada al placer; es una expresión que se reserva para el fin de la jornada de trabajo. Esta práctica constituye un código de comportamiento asociado a sus creencias; pues se piensa que si los cuentos son narrados en una hora inadecuada es posible que suceda una fatalidad. Según Godin (2005) dentro de las creencias del África negra, contar en las tardes, es también ayudar a que la noche suceda como un buen pasaje para el día siguiente. Dado que existe la creencia que los espíritus necesitan ser ayudados a dormir. No corresponder a este acto incita a la provocación.

En la literatura de cuentos infantiles encontramos una diversidad de textos provenientes de la cultura oral del occidente africano. La mayoría de las fuentes orales han sido traducidas al francés. Los contenidos que ahora han sido adaptados como material educativo son ricos y variados, posibilitan el trabajo pedagógico interdisciplinar, el lenguaje, la canción, la zoología, psicología, ética. A diferencia de otras culturas y sus sistemas educativos en África señala Mungala (1982)- las historias o cuentos dan al niño una cierta cantidad de conocimientos sobre su entorno físico y social y moralizante-. En todas las técnicas denominadas como métodos activos, el escenario ambiental y la relación ética y moral del hombre con la naturaleza aparecen como una constante.

En la actualidad la literatura de cuentos africana ocupa un mercado importante en el comercio literario informal, pero también en el universo educativo, la UNESCO (1994) propone que los textos de narración oral africana pueden ser bien

utilizados en diferentes programas escolares porque son auténticamente multiculturales adaptables a diferentes niveles de instrucción. Este organismo señala que es en esta literatura proveniente de la oralidad que existen todos los elementos creativos para abordar la educación ambiental, entre la vida cotidiana, los deberes familiares y comunitarios, los oficios, el conocimiento vivo de la naturaleza, los problemas relacionados con sus carencias, sus sueños, el caos de los cambios en su medio.

A nivel de experiencias pedagógicas en material ambiental los cuentos africanos son bien valorados como recurso pedagógico. "Durante la sesión de apertura de la clase de ciencia, un estado de ánimo alegre moverá al alumno en una atmósfera pedagógica más agradable. Una clase puede iniciarse a través de adivinanzas o de canciones. Algunas veces la escena de los cuentos comienzan por una lección de historia o de anatomía animal" (UNESCO: 1994, 4). Las recomendaciones de uso de materiales de cuentos africanos surgen en correspondencia sobre todo a las estrategias de educación ambiental, particularmente en temas relacionados con los ecosistemas.

Vivimos en un mundo en contante transición, y desde luego los cuentos tradicionales orales al pasar a formar parte de una literatura escrita han sido adaptados a las nuevas condiciones del quehacer recreativo o pedagógico. Asimismo, en el tema de la oralidad los cuentos, leyendas o mitos orales se van transformando. En la actualidad persiste un debate de la alteridad de la literatura oral africana a partir de la simbiosis de sus representaciones culturales de origen y su transformación a partir de la conquista territorial y religiosa.

Los "griots" en la actualidad pueden ser miembros de aldeas, ancianos sabios, mujeres que cumplen con esta función heredada de sus ancestros. Pero son también griots los integrantes de colonias o barrios, los maestros de escuela y los artistas locales que dan vida a nuevas representaciones culturales.

La presencia de una mayor diversidad religiosa integrada mayoritariamente por musulmanes, cristianos y tradicionales no ha generado la desaparición de la herencia cultural de contar. Por el contrario, los cuentos están transformándose en elementos mediadores de dichas creencias. Sin embargo todas las creencias coinciden en un principio "en otra visión del mundo de Dios y los poderes intermedios que se supone que interceda entre el maestro del universo y de las comunidades humanas que anhelan, en donde la naturaleza es parte de las plegarias " (Maliko: 1988, 112).

Pese a las diferencias religiosas y a la dominación cultural que puede prevalecer entre una y otra religión, coinciden que existe un hacedor de la naturaleza y que hay que interceder por ésta. Las adaptaciones religiosas han ponderado como importante una cosmovisión de la naturaleza, y esta esencia que continúa implícita en el cuento nos parece interesante en incluso particular.

Sin embargo, no hay que dejar de lado que por la eficacia del cuento es usado como un “*dispositivo cultural*” para incorporar ideologías asociadas a las creencias o preceptos religiosos. Cuando referimos este término reconocemos su naturaleza polivalente, pero que en el ámbito de la pedagogía y la sociología estudia las relaciones del saber y poder. Reconocer el cuento como un dispositivo cultural significa que es un elemento que se nutre de los sistemas que estructuran un espacio social determinado.

La función lúdica del cuento, las preposiciones morales, la construcción de su semántica y discurso, su posición ante la ciencia son las características que lo enmarcan como un medio influyente de aprendizaje social. Esta marco de referencias es parte de nuestro interés de investigación dado que en nuestro caso (en la intervención de Tabasco), pretendemos integrar el cuento como un dispositivo pedagógico dado su intención, diseño y objetivos en el marco de la educación ambiental.³⁵ Desde un punto de vista más articulado con la educación formal es el diseño curricular el medio que reelabora estos discursos sociales (llamase cuento, tradición oral, discurso o narrativa).

Entre los cuentos populares africanos encontramos un personaje recurrente “*Kooki*”, una araña doméstica y pequeña que se alimenta de las plagas tales como moscas. “Esta araña está implicada en los cuentos y fábulas, así como animales domésticos o del monte, entre estos es común abordar los defectos o cualidades del hombre para vivir en sociedad” (Maliko: 1988, 20). Estas relaciones entre *Kooki* y los otros se transforma, cambia. A lo que Chaibou (2005) denomina - una contribución a la dinámica de la alteridad cultural y cambio social-. En virtud de que la herencia cultural no se limita a su reproducción, sino que adopta factores de evolución y se adapta a los intereses actuales de cada grupo social.

Para algunos autores la literatura oral es una especie de mestizaje cultural simbólico. Para otros una posibilidad de rebeldía ante el inminente cambio o transformación cultural. Coincidimos con la idea de Godin (2005) que el cuento

³⁵ Una contribución importante en esta discusión de los dispositivos desde el punto de vista epistemológico es la de Abadia Oscar Mario, *¿Qué es un dispositivo?*, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Cantabria, p 1-18. También publicado en *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, No.6 2003, Páginas 29-46. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Empiria-2003-7BF2AF98-D511-EFDB-9E25-11CA8A4F40C4/Documento.pdf>

en la literatura oral en general no cumple únicamente con una función lúdica, sino que también está completamente ligado a una función pedagógica, política y sociológica”

Asimismo plantea:

“Pero, si, en la ciudad, la televisión ha reemplazado a menudo el griot o cuentacuentos para los niños pequeños e incluso los adultos, en aldeas remotas, en medio de la sabana, siempre es aconsejable, que en la noche, en la oscuridad, a los pies del árbol de la palabra, reúne a todos los habitantes del pueblo para que sean la historia de una leyenda o un cuento que transmiten sus antepasados” (2005,10)

Adicional a la tradición existe un fuerte movimiento cultural por la defensa de la narrativa oral y del teatro en África en gran parte financiados por países de la Unión Europea, particularmente Francia. El cuento se ha fusionado con el teatro y el carácter festivo de estas dos expresiones han dado paso a manifestaciones culturales que son importantes en los espacios públicos por su carácter gratuito y de masas.

El simbolismo en la literatura oral africana sustituye los elementos de carácter psicológico de otras culturas. Es la naturaleza la que provee de estos elementos, como por ejemplo: El león simboliza la fuerza y el coraje; la hiena la estupidez, la glotonería, la ingenuidad, la precipitación, la fealdad; la liebre significa la astucia y el miedo; la pantera simboliza la rapidez, la traición, la ferocidad; la tortuga simboliza la longevidad, la protección, y la lentitud; la tórtola, simboliza la paz, la belleza y la delicadeza; el hipopótamo simboliza la fealdad, la brutalidad y la estupidez; el elefante simboliza la fuerza, la inteligencia, la sociabilidad y el reconocimiento.

Pero en las narraciones estas características se fusionan para dar ejemplos de la evolución entre la propia naturaleza y en la naturaleza del hombre mismo.

Otros de los elementos recurrentes son los minerales, vegetales, objetos específicos de uso doméstico o de caza, así como las figuras sobrenaturales, (monstruos, genios) y cualidades humanas como el amor y la belleza. La muerte también aparece como un elemento complementario a la vida. Si bien hemos hablado del lenguaje simbólico de los cuentos a través de los animales, prevalece en todas las historias el sentido de colectividad entre los humanos como especie.

El cuento africano es un elemento persistente y vivo en el escenario cotidiano. Según Abdoulaye (2014) en este dominio o territorio de las historias, de lo oral,

podemos decir que el cuento es el más accesible, el más visible y por lo tanto el más explorado. Para los africanos el cuento es una expresión que no puede morir, simplemente porque moriría el humor, el tiempo en familia, el respeto a las enseñanzas de los ancianos y moriría una parte importante de su cultura.

A continuación presentamos una experiencia viva, actual del trabajo con cuentos. Si bien la experiencia no se ubica específicamente en la educación ambiental su relación con esta es indisoluble.

5.1.2 Del cuento oral al testimonio escolar itinerante: La experiencia educativa de Burkina Faso

Dado la imposibilidad de un trabajo directo en campo, nos concentramos en rescatar una experiencia educativa previamente documentada de los cuentos africanos, que retomara tanto la dimensión pedagógica como su dimensión social.

En esta búsqueda encontramos la documentación de una experiencia global en Burkina Faso de Oger Kabore, investigador del Institut des Sciences des Sociétés CNRST.³⁶ A fines de nuestra investigación presentaremos una síntesis – traducción, de la experiencia relacionada con el Instituto Pedagógico de Burkina Faso denominado IBP, « *Fréquence enfants et magazine des enfants* » (Frecuencia de los niños y revistas de los niños).

La iniciativa: Existe un proyecto denominado Radio Escuela, que consiste en la transmisión radiofónica a cargo de un equipo integrado por profesores y profesionales de la comunicación.

El formato está determinado por una hora y media de transmisión, en donde un animador denominado *Mister Jueves*, presenta a niños narradores de cuentos. El objetivo principal es la divulgación de los cuentos como una práctica social y la participación activa de los niños en la emisión radiofónica.

La intervención: Los niños son seleccionados en las aldeas y reciben cierto entrenamiento de dicción a fin de garantizar la calidad narrativa en la emisión de radio. Los cuentos pueden ser narraciones individuales y colectivas. Ello posibilita en determinados casos un narrador principal y un grupo de actores.

³⁶ Retomamos como ejemplo pedagógico el caso documentado por este investigador en la publicación: Kabore Oger, « *La situation du conte au Burkina Faso: utilisation dans l'audiovisuel et les arts du spectacle* », Institut des Sciences des Sociétés, CNRST, Burkina Faso, 16 p. Retomamos a fines de nuestra investigación los aspectos que consideramos más relevantes a fin de caracterizar la experiencia pedagógica con cuentos en : [Disphhttp://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/337/1/Kabore_contesBurkina_Faso.pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/337/1/Kabore_contesBurkina_Faso.pdf)

La selección de material va desde cuentos de tipo fantásticos, fábulas (basadas en cuentos orales de la selva y de la sabana). También se incorporan nuevos cuentos procedentes de la literatura escolar.

Los resultados: Los cuentos en un programa de radio incorporan elementos sonoros lo cual provoca un mayor interés por los niños y la integración de nuevos recursos a la narrativa oral.

La experiencia demuestra que el cuento no es solo un pasatiempo, sino sino que constituye una herramienta educativa.

Las lecciones morales de los cuentos son expuestas por los propios niños por lo cual el nivel de aprendizaje es muchos más efectivo.

El programa hace posible el desarrollo del talento narrativo de los niños.

El desarrollo de esta actividad itinerante permite promover la práctica de la narrativa de los cuentos orales que con la llegada de la urbanización y el desarrollo tiende a desaparecer.

La escuela se fusiona con una práctica de difusión que enriquece su función social en la comunidad.

La participación de los niños es animada por el interés de los adultos que forman parte de un numeroso auditorio.

Estimamos esta experiencia de transición hacia un conocimiento más profundo del ambiente desde el ámbito escolar como un camino acertado dentro de la escuela africana tradicional, y valoramos el gran potencial del cuento africano en virtud de su cosmovisión de la naturaleza, apegado a su dependencia, a su cultura, a sus principios de vida.

En esta idea del cuento como detonador del aprendizaje social coincide con lo planteado por Bernstein (1998) que conceptualiza el dispositivo (lingüístico o pedagógico), como las reglas que median la comunicación educativa. Éste actúa en los significados y en la formación de la conciencia humana. En este sentido el diseño curricular es un medio de recontextualización del cuento con intenciones más precisas.

Las particularidades de la experiencia educativa africana nos recuerda que no podemos aspirar a un tipo de educación, global, mundial, homogénea, y en consecuencia, la educación ambiental está mediada por las condicionantes de su contexto, y sin duda, algunos ambientes culturales son más o menos favorecedores.

5.2 Literatura y cuento francés; del privilegio a la didáctica infantil

Escribir un capítulo relacionado con los cuentos en el continente europeo y elegir particularmente el contexto francés, nos suponía el reto de ¿Por dónde comenzar?, en virtud de la enorme contribución de este país a la literatura.

Decidimos entonces hacer un capítulo breve que incluyera un recorrido histórico a través de los siglos y de sus principales obras. Cabe destacar que para el desarrollo de este apartado, consideramos como fuente principal la obra de Caradec F, (1977) *Histoire de la littérature enfantine en France*, e *Histoire de la France littéraire* (1996). Esta última es una didáctica colección de la historia general de la literatura francesa con fines de divulgación.³⁷

Posteriormente hicimos un trabajo de búsqueda de los cuentos seleccionados en nuestro trabajo como representativos de cada época histórica, tratando de encontrar versiones originales. Asimismo realizamos un trabajo de contextualización temporal de la obra en su dimensión histórica, es decir el año de edición del cuento (en lo posible), e indagamos algunas características contextuales para articular el medio en su dimensión natural y social. Este último aspecto sería nuestra ponderación del cuento como material cercano a la educación ambiental.

A fin de presentar esta breve cronología del cuento infantil francés comenzaremos en los albores de la Edad Media en Francia, en donde se desarrolló una literatura oral destinada propiamente a los niños. Esta consistía, en la recreación de mitos, leyendas y particularmente de canciones de cuna. Las narraciones para los adultos estaban confinadas a fines morales y educativos. Los escritores tenían una labor confinada al servicio de los reyes, particularmente ocupados en la instrucción de los hijos de los reyes.

Dentro de las primeras obras de cuentos escritos encontramos “*Petit Jean de Saintre*” (1459), escrito por Antoine de la Salle. El título completo y original de esta obra en francés antiguo es « *L' Histoire et plaisante cronicque du petit Jehan de Saintré et de la jeune dame des Belles-Coufines fans autre nom nommer* ». (La

³⁷ *Histoire de la France littéraire*, es una colección de tres tomos : *Histoire de la France littéraire- vol. 1- Naissances, Renaissances- Moyen Age-XVIe siècle*, *Histoire de la France littéraire- vol. 2 - Classicismes- VIIe-XVIIIe siècle* Sous la direction de Jean-Charles Darmon et Michel Delon Sous la direction de Frank Lestringant et Michel Zink, *Histoire de la France littéraire- vol. 3 - Modernités - XIXe-XXe siècle* Sous la direction de Patrick Berthier et Michel Jarrety. En esta colección traté de identificar los cuentos que estuvieran relacionados con la educación infantil para posteriormente revisar las fuentes primarias de cuentos y trabajar un breve análisis.

historia y placentera crónica del pequeño Jehan de Saintré y de la joven dama de las bellas primas sin otro nombre por mencionar).

En esta obra el tema central es la educación de un caballero (un adolescente de 14 años), que aprende las artes de la religión, la cortesía y la caballería. El personaje coprotagonico es una joven viuda que está a cargo de su educación.

Si bien esta novela-cuento se considera uno de los primeros libros con un interés didáctico, es una obra que estuvo confinada a la realeza. El ambiente está sujeto a la idea de propiedad privada y símbolo de riqueza. La relación de esta literatura con el ambiente es vaga, en una sociedad clasista. El trabajo de cultivo de la tierra es denigrante, y el mundo animal es salvaje, sin valor adicional a su usufructo y explotación. En el cuento se abordan las batallas de Jean en Aragon, España, en Prusia. Las relaciones de tipo geográfico en la vieja europa se enmarcan en la nobleza y en la conquista. Como material educativo puede ser útil en la historia de la geografía pues relata episodios contantes entre Francia y España.

Posiblemente en Europa se adoptó la literatura en la nobleza por influencia de la nobleza India ³⁸ en donde existía “*El panchantantra*”, que es considerado el primer libro de fábulas probablemente creado en el siglo VI.

Esta obra trata de un joven príncipe que se le prepara para obtener éxito en la tierra, en donde un sabio indio de nombre Bidpai es la voz lectora. Clasenapp (1963), hace referencia que en este libro aparecen temas como la amistad, la pérdida de la propiedad, la guerra. Esta obra se estructura en cinco temas principales: “La separación de los amigos, el modo de hacer amistades, la guerra de los cuervos y de los búhos, la pérdida de lo que se ha ido adquiriendo, y las obras hechas sin reflexión”.

La literatura francesa de la época es menos lúdica y más extravagante. La intención de los textos era esencialmente moralizadora enmarcado en una sociedad burguesa.

En los siglos XII y XVIII, durante la época Barroca y Renacentista en la búsqueda de nuevos accesorios literarios se incluye un sentido más didáctico del cuento. Se

³⁸ Algunos otros autores plantean la natural vinculación temporal pues la literatura oriental es más antigua. Asimismo, autores como Carlos Alvar de la Université de Genève, señalan que conocemos estos cuentos y obras por traducciones que nunca lograron resolver las interpretaciones lingüísticas y contextuales Puede consultarse: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/esta-es-la-tenpestad-que-dizen-los-omnes-a-proposito-del-cuento-14-del-sendebar-0/html/01bf8724-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html

reconoce que los niños no son adultos, sin embargo, se promueve el cuento como un elemento que permitirá moldear la conducta del niño conforme los requerimientos y exigencias de los adultos.

En 1668 Jean de La Fontaine, publica sus fábulas. Éstas son de una notoria vigencia en la literatura infantil mundial. El estilo de La Fontaine constituye una ruptura en la literatura francesa porque incluye una animación de los animales y atribuye a éstos cualidades y defectos. Si bien en la actualidad sus fábulas no representan un sentido crítico, en la época de su publicación se consideraron verdaderas revelaciones en un mundo de desigualdad. Los personajes constituyen una crítica a la sociedad francesa.

Las frases de La Fontaine han sido adaptadas a los contextos literarios y sociales actuales pero no hay que olvidar su origen y tiempo histórico. Las traducciones en algunos casos carecen de conexión con la obra original. Algunas de sus frases:

«*C'était un vieux routier, il savait plus d'un tour.* » (Un viejo rutero sabe más que un recorrido). Haciendo alusión a que una persona conocedora de otros contextos. capaz de adaptarse a las circunstancias. Una crítica a la vida ociosa de la burguesía francesa de la época, incapaz de resolver problemas cotidianos.

«*Quand l'eau courbe un bâton, ma raison le redresse*» (Cuando al agua curva un bastón mi razón endereza) u otra frase: «*La raison décide en maîtresse* » (la razón decide en maestro). Haciendo alusión a que podemos ver una realidad de manera distorsionada, confusa, engañosa, sin embargo, cuando eso sucede es la búsqueda de la razón lo que nos dará una respuesta al problema o situación.

«*Chien hargneux a toujours l'oreille déchirée.* » (Un perro gruñón tiene siempre la oreja rota). La frase tiene diferentes connotaciones, generalmente se aplica al comportamiento de las personas agresivas.

La vulnerabilidad social “del fuerte”, a manera de metáfora es evidente en la fábula “*Le chêne et le Roseau*” (el árbol y el rosal). Presenta al árbol sujeto a la erosión de sus raíces durante las tormentas, en tanto que un pequeño rosal resiste a las tempestades.

Consideramos que la principal contribución de La Fontaine en función de la naturaleza fue apropiarse de -esa sabiduría- de las relaciones e interdependencias ecosistémicas y adoptar esas cualidades para crear un modelo literario. Hay que recordar además que varios de los animales a los que este autor hace alusión en sus fábulas eran desconocidos por los franceses. Eso daba a la obra un sentido exótico y agregaba magia y curiosidad (el león o los elefantes, son animales de otros continentes).

Constituye este estilo una visión mágica de la naturaleza y para muchos literatos su obra sigue gustando a los niños por su sencillez, y a los adultos por las aportaciones éticas y los valores que generalmente los padres consideran útiles en la preparación de los niños a su vida adulta.

En este autor se identifica una fuerte relación entre el cuento y el contexto ambiental y sociocultural. Fontaine encuentra en la observación del hombre y de la naturaleza una forma de hacer literatura a través de un lenguaje metafórico.

Una obra poco conocida es un cuento novelado que denota el interés de dicho autor por los paisajes culturales. Es *la Relation d'un Voyage de Paris en Limousin*, (Relación de un viaje de Paris a Limousin) en donde describe los paisajes y la gente de los pueblos de Francia, en donde la anécdota ocupa un lugar importante en la narración.

A finales del siglo XVII aparecen los cuentos de hadas. Es en la corte de Luis XIV donde aparecen las primeras narraciones de cuentos de hadas, y es por la recopilación de Charles Perrault que se popularizan. *Contes de ma mère l'Oye*. El libro original compila ocho cuentos y lleva el título principal de: *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*. (Historias o cuentos del tiempo pasado con las moralidades). Esta obra publicado en 1697 es para la mayoría de los investigadores de literatura el primer libro de cuento infantil inscrito realmente en el género de la literatura escrita.

Perrault hizo uso de su ingenio para sobresalir de La Fontaine (su adversario) y escribió en este libro: *Caperucita Roja*, *La Cenicienta* y *Barba Azul*, que en realidad son adaptaciones de la tradición oral. El personaje de “la niña con una capucha roja”, ha sido en Francia un relato oral con significados variables en diferentes épocas. Siendo la capucha un símbolo de protección, de carácter mítico, religioso, etc.

La cualidad de Perrault fue atribuir a los relatos populares una dimensión infantil, mucho más lúdica. Pero también encontramos en las narraciones de origen de este autor una marcada violencia en los conflictos que prevalecen como eje central de los cuentos

El cuento más representativo de esta época es “*La féerie*”, (el encanto). Es el inicio de cuentos que heredaron las creaciones de hadas, brujas, enanos, ogros y animales fantásticos que siguen prevaleciendo en la actualidad. Se abre una expresión literaria relacionada con las fiestas tradicionales, se conjuga entonces la fantasía, con el drama, la música. El cuento se convierte en la antesala del teatro como una expresión popular. Se abre entonces el mundo literario a otros públicos, se populariza

Les Jeux champêtres des enfants et de l'île des monstres (los Juegos de campo para los niños y la isla de los monstruos), un cuento de la Condesa de Gemlis, es otro cuento clásico que relata un ambiente lleno de peligros en un ambiente de ficción.

Encontramos en estos cuentos la descripción de un ambiente que transita del mundo real y tangible a lo intangible, y la representación del hombre gira hacia una mirada más subjetiva haciendo más visibles por ejemplo los defectos físicos, resaltando los atributos de lo considerado estético o feo. No hay en estas obras ningún elemento que provoque una mirada al ambiente naturaleza de manera reflexiva, crítica. La naturaleza es utilizada como un recurso que da escenario a lo fantástico y la crítica social es inexistente.

La presencia del hombre burgués, el mundo de los reyes, los príncipes, los escenarios en castillos son la constante, y el mundo de la pobreza, del hambre (común en esa época), es el escenario de conflictos que tienen como desenlace final el logro de una “riqueza mágica”. El ambiente se reduce a la descripción de situaciones y aparecen objetos que dan un sentido simbólico a la literatura infantil (la manzana envenenada, el espejo que habla, que proyecta el futuro, los objetos mágicos).

En el siglo XVIII la literatura infantil francesa se apega a las características del puritanismo y del racionalismo, intentando convertir el cuento en un instrumento formal. Dentro de las obras que se incluyen en este siglo como literatura infantil y juvenil en el género novela, encontramos el *Emile de Rousseau*, obra que desde el punto de vista de los críticos literarios no aportó nada a la literatura, pues rompe con el arquetipo de la fantasía y el carácter lúdico de la literatura recreativa.

Desde el punto de vista pedagógico sus contribuciones son esenciales. Consideramos esta obra una transición entre el mundo literario y el mundo pedagógico en la opinión crítica, una narración de imágenes que poderosamente transitan de la naturaleza a la acción humana. Las ideas de Rousseau conectan al hombre en un análisis y visión más allá del usufructo y la estética; “todo sale perfecto de manos de la naturaleza; en las del hombre todo degenera. A esta tierra la fuerza a que de producciones de otra; a un árbol a que sustente frutos de tronco ajeno; los climas, los elementos, las estaciones los mezcla y los confunde”.

Asimismo retrata el comportamiento humano, “estropea a su perro, su caballo, su relevo, todo lo trastorna, todo lo desfigura; la disformidad, los monstruos le agradan, nada le place como lo formó la naturaleza nada”. (Rousseau: 2005, 1); en otra expresión de la misma obra “el hombre es naturalmente bueno y el vicio

proviene del orden social; luego hay que educarlo en contacto con la naturaleza” (2005:46).

Coincidiendo con la crítica de los literatos sobre el cuento infantil en esta época en donde la pedagogía comenzó a ganar terreno en los intentos de insertar en el mundo infantil un sentido racional de la vida, invade a los escritores la preocupación de la didáctica. Adquiere entonces el cuento un lenguaje, “aniñado”, que no aporta ni literariamente ni pedagógicamente a la literatura infantil.

Este siglo no se considera característico de grandes aportaciones al cuento o a la literatura infantil, pero coincide con el nacimiento de un clásico de la literatura francesa infantil, “*La belle et la bete*” escrito por Mme. De Beaumont. Si bien en la actualidad pueden criticarse los arquetipos de los personajes, en su momento histórico significó una nueva visión de la relación estética-valores humanos, lo cual contribuyó a su afianzamiento en la búsqueda de un nuevo concepto de “belleza interior”.

En el siglo XIX la literatura retorna al mundo de la fantasía, para algunos escritores existe una ruptura entre la literatura y el mundo de lo moral. El cuento en esta etapa transita a un nuevo género, el de la novela infantil, pues los libros de cuentos generan una innovación al presentarse a través de episodios.

Una autora sobresaliente de este género de cuento-novela es la Comtesse de Ségur. Sus cuentos mas conocidos son: « *Les vacances* », « *Les malheurs de Sophie* », « *Les petites filles modèles* ». Estos tres cuentos son historias de niños pensados en un mundo burgués. Se trata especialmente el comportamiento femenino, el escenario es entre castillos, una naturaleza plena de animales, de plantas. La diferencia y particularidad de su estilo es que en un mundo de héroes presenta personajes activos, que construyen, cultivan, hacen cosas como la gente cotidiana.

La referencia hacia el mundo natural está asociado al descubrimiento y por ello las adaptaciones modernas de esta obra dan pauta a incluir diversos temas relacionados con los ecosistemas, la naturaleza, en virtud de que la obra original presenta una moral acerca de la relación responsable de los niños con el entorno.

En este mismo siglo se incluye la obra de Jules Verne (Julio Verne), y aunque está incluido dentro de los escritores de novela, es importante mencionar que su obra dio cabida a un nuevo género que se insertó en el mundo de los cuentos “el de la ciencia ficción”. “*Cinq semaines en ballon*”, (Cinco semanas en globo), fue su primera obra conocida en 1863, y la mas popular *Viaje al centro de la tierra* en 1864. Las características de su literatura son el viaje, la aventura, la posibilidad de

encontrar nuevos mundos, pero sin duda, también la presencia de la ciencia como un medio que permite al hombre generar cambios y develar secretos inesperados. Este estilo de Verne que en su época fue revolucionario, hoy en día se mantiene vigente por esa relación de lo posible en nuestro mundo actual. Ha llegado a nuestro siglo a través de obras infantiles que dan diversidad de posibilidades de incursión pedagógica.

En el siglo XX se abre una nueva concepción del cuento, pues aparecen las ilustraciones y con ello la presentación del texto se debe unificar a la imagen. Nos encontramos entonces en el nacimiento de la “imagen animada”, y se multiplica con esta concepción la necesidad de integrar objetos gráficos, lúdicos. Es entonces el libro un objeto diferente, es un material hecho y pensado para los niños.

A este tipo de publicaciones se les denominó álbumes, después surgieron los comics y las bandas de diseño innovación de otro francés *Alain de Saint Ogan*, su aportación principal fue la lectura global de la imagen y el texto. Fue el quien dio vida a los personajes de Georges Remi conocido como (Herge), autor de *Tintin*, que prácticamente ha sido traducido a todos los idiomas.

En este género *Astérix* de René Goscinny y Albert Uderzo, es otro de los legados de Francia a través del comics (en 1959 surge la primera tira) que en la actualidad son parte de la literatura infantil en todo el mundo. En esta literatura se incluye el mundo de la cultura, las costumbres, las tradiciones, la vida social

Nuevamente en el mundo del cuento infantil encontramos “*Les contes du chat Perché*”, de Marcel Ayme esta obra está conformada por 17 cuentos. En estos cuentos como característica principal aparece un mundo ostil presente al lado del juego y del suspenso. Encontramos recursos de la fantasía pero asociados a hechos históricos. Es por ello que los cuentos de Marcel pueden ser clasificados en diferentes géneros, ya sea realista, de humor o con sentido moral.

En los años cuarenta no podemos dejar de citar A. De Saint Exupéry, y su obra “*Petit prince*” (El principito), un cuento que se acerca a un mundo filosófico, que como tal puede dar sentido a un análisis de mayor profundidad, texto que a la fecha más que para los niños es un clásico leído por los adultos.

Otra obra que nos parece esencial de citar es *Cuentos para leer en voz alta*, de Eugene Ionesco, escritor francés de origen rumano que se ubica en “la corriente de lo absurdo”. En estos cuentos infantiles aparece una humanidad amenazada por la uniformidad y la mecanización del mundo moderno. La fórmula para describirlo son los personajes: papá, mamá y Josette (la hija). En tanto que todos los otros personajes secundarios como hombres, mujeres, niños, animales, o

juguets animados responden al nombre de Jacqueline. Consideramos que desde el punto de vista de la ética ambiental son cuentos de gran carácter y valor educativo. Ionesco decía que la literatura responde a una mirada del mundo y que la humanidad siempre está en espera del caos, sin embargo el caos ya está en el mundo.

“Monde et autres histoires” de J. Marie Le Clezio (premio Nobel de literatura 2008), se publicó en 1971 e introduce a una dinámica mucho más introspectiva del cuento con el mundo social y natural. El personaje central es Monde un niño de origen asiático que se encuentra fascinado por la naturaleza pero también por la animación de las grandes ciudades. Esta obra inicia un nuevo estilo de comunicación con el mundo contemporáneo en donde el hombre tiene un mayor aprecio de su cultura y su ambiente biofísico.

En general podemos afirmar que el medio (el contexto), es la única y determinante posibilidad de generar los textos, los cuentos, las narraciones. Sin embargo, en ninguna época de la literatura y en este caso del cuento francés el contexto ha sido el objeto principal de la narración. Es particularmente el hombre (desde una visión antropocéntrica), que se presenta en las narraciones, en la búsqueda de sus aspiraciones, y en sus conflictos esencialmente materiales y de relación con los otros. Pero los cuentos hoy viven una adaptación para su incursión escrita y los antiguos cuentos están siendo trasladados a versiones más amigables con el entorno.

Si bien en la actualidad podemos hablar de muchas posibilidades de transitar de los cuentos hacia el conocimiento, hacia el mundo de lo educativo su función primaria sigue siendo el placer, lo lúdico, el desarrollo de la fantasía. Pero es innegable que a través de su estilo narrativo se pueden generar posibilidades de generar un proceso de reflexión, de tratamiento y de análisis desde una perspectiva pedagógica.

En la escuela francesa el cuento es un elemento esencial en todos los niveles de la formación infantil y juvenil, de manera fundamental en la escuela maternal o preescolar. Los recursos de trabajo son varios, y existe una fuerte tendencia de trabajo a través de la animación. Es importante destacar que los cuentos orales africanos son ampliamente difundidos en el mundo de la literatura infantil por la promoción que Francia ha hecho de estos materiales como textos escritos. En este apartado nos limitaremos a una práctica relacionada con la denominación de “reeducación”, y este es el caso que presentamos como una práctica viva del cuento y su relación con la educación ambiental.

5.2.1 Reeducción y cuentos: El Caso de la Maestra Shopie, Beziers, France

Cuando me acerqué a las escuelas de Beziers para documentarme de alguna experiencia relacionada con los cuentos en la escuela maternal o preescolar y conocer la articulación de los cuentos con la educación ambiental (si esto fuera posible), me sugirieron observar el trabajo de reeducación. Sinceramente dudé que pudiera ser posible relacionar esta práctica con el objeto de estudio de mi tesis. Sin embargo, esta experiencia aporta una visión complementaria en un mundo de las nuevas funciones didácticas del cuento, en alguien que ve a la educación ambiental como una nueva posibilidad de conectar a los cuentos con el análisis de los conflictos de los niños, separada de la tradicional visión psicológica.

A manera de introducción del contexto social y pedagógico podemos comentar que la reeducación en Francia está destinada a los niveles maternal (preescolar) y primaria, y consiste básicamente en generar un trabajo de tipo recreativo con estudiantes que presentan dificultades de adaptación en el contexto escolar. El objetivo de este trabajo es generar una reconciliación entre lo que (Strauss: 1994, 147,160) señala como, “los dos polos en cuestión son el mundo del niño atrapado en dificultades y la de la escuela, sus objetos de aprendizaje, sus códigos, sus normas, sus restricciones”. En este sentido el trabajo que realiza el reeducador consiste primeramente en generar un diálogo con el estudiante que de manera indirecta permita abrir un espacio para conocer o aproximarse a la situación que impide que su socialización o su aprendizaje no se desarrollen en un estatus normalizado.

Respecto al trabajo del reeducador y su función principal Strauss señala que la dinámica de esta relación de trabajo con el apoyo del reeducador se dirige hacia su objetivo final: la reconciliación del niño con su papel de estudiante, la entrada en la cultura escolar y el aprendizaje que ello supone. Todo aquello que aqueja al estudiante se refleja entonces en una actitud un comportamiento, pero este es el resultado de los factores que inciden de manera adversa, ya sea en su seno familiar, social o en el ambiente escolar.

El reeducador no es un psicólogo, no es un terapeuta, es un educador que hace un trabajo de mediación, que abre un espacio diferente para generar una atmósfera que le permita al educando sentirse en una ambiente seguro “todo lo que el niño hace en la sala de rehabilitación se considera " juego para hablar, una manera de jugar y contar historias con el reeducador con el fin de construir o reconstruir su propia historia”. (Barat: 1990,199). En este sentido el trabajo del reeducador no consiste en abordar contenidos formales, sino en realizar

actividades lúdicas, es el cuento entonces uno de los recursos de trabajo y del cual presentamos una experiencia.

Entrevista realizada a la Maestra Sophie, el 16 de febrero del 2015 (se presenta la traducción al español).

¿Por qué los cuentos en reeducación? :

Los cuentos son una excelente alternativa de trabajo para niños con diversos problemas. Nuestro trabajo consiste en una especie de mediación, entre el niño y la escuela. Desde nuestra experiencia las conductas que limitan el aprendizaje del niño es consecuencia de una falta de “adaptación”, esa inadaptación a un contexto normalizado, generalizado es a veces lo que dificulta el proceso de integración en el grupo. Esto no es malo, los niños tienen derecho a ser diferentes, entonces como escuela somos responsables de generar una investigación de ¿Qué está sucediendo?, con los niños en estas circunstancias.

El sistema educativo francés posibilita esta oportunidad entre el niño y la escuela, antes de ser canalizado con un psicólogo, por ejemplo:

Los niños que trabajan desde la reeducación son aquellos que: presentan problemas de conducta con características de agresión o violencia, escasa o nula comunicación en el aula, dificultades de aprendizaje asociadas a la concentración, la dispersión, entre otros.

Trabajamos con un máximo de 4 alumnos y la organización de las sesiones por edades o por equipos depende de la cantidad de niños y problemáticas que presentan. Tenemos claro que aunque trabajemos en grupo nuestros objetivos son diferentes, hay un objetivo para cada niño, y si hacemos una actividad grupal la participación de cada uno es mediada a través de nuestra guía aproximándonos a ese objetivo.

Los cuentos son para algunos científicos “objetos culturales”; estos han sobrepasado generaciones de generaciones, y no importa su origen, los cuentos no tienen nacionalidad, tienen historias y están ahí para ser narrados.

La narración de cuentos en nuestro trabajo nos permite abrir un espacio revelador entre la problemática del niño, su conducta y los posibles riesgos o consecuencias. Nuestro objetivo esencial es generar una especie de diagnóstico en etapa primaria (preliminar), para posteriormente dar una sugerencia de tipo pedagógico o canalizar a nuestros estudiantes a una consulta de tipo psicológica, psiquiátrica o solicitar un consejo de familia.

¿Es posible contar y hacer educación ambiental?: *Hasta ahora la educación ambiental se ha visto en los cuentos como un proceso de educación, no de reeducación. Quiero decir con esto que los cuentos en el medio normalizado son elementos didácticos para generar conocimiento, pero también forman valores asociados al comportamiento de los niños en su relación con el mundo natural y social.*

La tarea educativa inicial consiste en apoyarles en sus primeras experiencias a través del espacio de su escuela maternal. Los cuentos constituyen un trabajo, diario, cotidiano, con valor pedagógico e incluso casi obligatorio en nuestra didáctica de aprendizaje.

Todas las escuelas están dotadas de estos materiales, en la ley francesa se estipula el uso de esta alternativa en la escuela maternal, y en los niños desde nuestra experiencia es una actividad que jamás remitirá al educando a una situación indeseable. A todos los niños les gustan los cuentos, y si en algún momento no disfrutan de ellos es porque la narración no se hizo de manera apropiada.

Las estaciones del año se aprenden a través de cuentos. La socialización, la ética se procura a través de cuentos de corte moral, la amistad, los valores de la familia los pueden vivenciar a través de cuentos, el mundo maravilloso de la naturaleza, el cosmos, la guerra, el hambre, la interculturalidad.

La educación ambiental a través de cuentos nos posibilita abrir a través de la imaginación de los niños diversas posibilidades de trabajo científico, creativo, artístico, la confrontación con experiencias vivas en su espacio biofísico, y las relaciones que establece con éste a partir de su cultura. En Francia hemos dado un paso adelante con el tema de la educación ambiental porque la escuela maternal desde hace muchos años ha tenido como prioridad formar a los niños en hábitos que les permitan una óptima relación con la naturaleza.

En relación con el trabajo de reeducación la educación ambiental podría abrir una nueva posibilidad de mediación. Por ejemplo nuestra ciudad se caracteriza por recibir un flujo migratorio importante sobre todo de población árabe, rumana, africana y actualmente española.

Una diversidad de casos de niños con escasa socialización es a razón de sus diferencias de lenguaje y desde luego de cultura. Si bien la interculturalidad debiera verse como una oportunidad en la convivencia con los otros, en la suerte de estos niños que más tarde serán franceses con una doble lengua (su lengua materna y la lengua francesa). En este momento nos está generando una fisura a

nivel de relaciones entre los niños de origen francés y los inmigrantes a consecuencia de sus diferencias étnicas, culturales y religiosas.

En este sentido recordando que nuestro trabajo consiste en revelar los aspectos críticos entre el niño (más tarde hombre), y su cultura. El concepto que van formando de sus espacios públicos y privados, sus relaciones con los otros que visiblemente inician en la escuela y las representaciones de su medio biofísico son elementos que nos deberían interesar enormemente en el trabajo de reeducación.

Así como he comentado que los cuentos han pasado generacionalmente, el contexto de éstos se ha adaptado sustancialmente a la época y a las circunstancias. Entonces nuestro trabajo pedagógico consiste en adoptar una nueva circunstancia del ambiente. En reeducación trabajamos con cuentos de carácter fantástico porque es en el mundo de lo irreal que los niños pueden presentar sus miedos, frustraciones y cólera. Sin embargo, el tema de la fatalidad ambiental podría ayudarnos a obtener nuevas respuestas en los niños. En mi caso el tema ambiental tiene una relación con los conflictos que se viven en los cuentos y es lo que deseo mostrar en el tratamiento de los textos. Pero bueno.... debo trabajar con mis niños, ¿Comenzamos?....

Observación de una jornada de trabajo con cuentos.

La profesora trabajó con cuatro alumnos:

Alumno x presenta problemas de comportamiento,

El alumno x1 tiene cinco años y no habla, es un niño de origen rumano. Este es su segundo año en el mismo nivel, la escuela demandará un traductor para ver la posibilidad de valorar su progresión (pues se piensa que el niño no habla francés). Si el niño no habla con el traductor pasará otro año más en un nivel de desventaja.

El alumno z2 presenta dificultades de concentración en el aula y su aprovechamiento es bajo,

La alumna n3 ha repetido el año escolar, no hay manera de evaluarla pues no escribe.

Estos niños trabajan en esta ocasión su quinta sesión con la reeducadora.

La profesora abre la puerta de su salón de trabajo y los niños saludan, entran y se acomodan en las sillas; el cuento que narra la profesora es:

Petit Poucet, hace la narración verdaderamente extraordinaria, se detiene, dramatiza, cuestiona a los niños, da la posibilidad de distintos desenlaces. Tres de los niños participan activamente, (a excepción de x1). Al final la profesora solicitó a

cada niño hacer una actividad en contrasentido de su dificultad, (a la que no escribe le solicita escribir dos palabras, al que es hiperactivo narrar el final a través de una dramatización corporal, al que no habla le solicita decir dos palabras en secreto, etc. Todo ello con las dificultades de un trabajo integrado; por ejemplo:

-No señora el no puede narrar, no ve que no habla jiji, ... ella no escribe, por eso pasará otro año más con los niños más pequeños.

La profesora hace una mediación dando ejemplo de las cosas valiosas que cada uno ha aportado en las sesiones anteriores. Al final todos los niños fueron capaces de realizar estas actividades. El alumno x1 solo habla con Sophi en la escuela, y esta vez el solo le dijo al oído, (*Petit Poucet*).

El cuento pasa entonces de una etapa de narración a una etapa de análisis, de discusión: *¿Por qué creen que los padres abandonaron a sus hijos?, ¿Qué hizo Petit Poucet?* En la discusión se llega al tema del conflicto (el hambre), los niños hablan de sus experiencias, *¿Cuándo sienten hambre?* hablan de la cantina, (el comedor de la escuela). Uno señala que no desayunó y que tenía hambre en la clase.

El tiempo pasa rápido con cuatro alumnos, el trabajo de reeducación es una dinámica de trabajo personalizado, pero también en un ambiente de integración.

A partir de la observación de esta experiencia pedagógica en Francia podemos decir que en reeducación “tradicional”, se trabaja generalmente con cuentos fantásticos, o con cuentos clásicos y son los elementos de crueldad los que dan una oportunidad a la mayoría de los reeducadores para provocar que los niños externalicen sus problemáticas. Estas expresiones de los niños pueden develar su nivel de agresividad en el planteamiento de un final trágico, en la expresión corporal, o en técnicas como el dibujo o la narración propia se pueden encontrar pistas de su comportamiento, sin embargo, estos elementos conducirán al alumno casi siempre con una cita al psicólogo o a un consejo familiar. Aunque se habla de un momento de reparación, de externalización (desde el punto de vista de la psicología infantil y el cuento), muchas veces la experiencia queda solo en la expresión del conflicto.

En la experiencia de esta profesora, en contrasentido a los planteamientos originales del texto los invitó a descubrir otros elementos derivados del análisis del contexto ambiental, entendiendo que éste está ligado a la cultura.

Para algunos colegas nuestro trabajo se mueve en la educación intercultural, y yo insisto en negarlo, porque cuando hablamos de diferentes culturas, el tema de (lo diferente), lleva implícita una ideología, en cambio cuando abordamos el ambiente

como un todo universal con sus diferencias geográficas somos capaces de abandonar esta visión de una única pertenencia o identidad étnica, religiosa, nacionalidad. Esta experiencia confirma nuestro planteamiento teórico del poder de la contextualización.

En el *Petit Poucet*, el conflicto se centra en que los padres abandonarán a sus hijos en el bosque pues no tienen dinero para darles de comer, para el niño lo más importante del cuento es “el abandono”, y es el miedo al abandono lo que generalmente se usa como un recurso moral en la didáctica tradicional. Con la guía docente se les ayuda a conocer el conflicto del hambre. Si el niño comienza a observar las circunstancias que prevalecen alrededor de los comportamientos humanos y conectan sus circunstancias pueden obtener respuestas realmente reparadoras. Por eso el final o desenlace es un recurso del cuento que debe trabajarse de manera personal -con cada niño-.

En la versión original “*Petit Poucet*” encuentra un tesoro (del ogro), y resuelve el tema del abandono porque hay dinero para comer. Pero esto puede tener soluciones más interesantes cuando el niño dice por ejemplo. El *petit Poucet* podría sembrar tomates, o podrían criar pollos, o podría ir a otras tierras a buscar otro trabajo donde le paguen más a su papá. No importa cuál sea su solución, lo importante es que sean capaces de imaginar soluciones.

Es el mismo caso de un cuento escrito por un español que habla de Nunavut, una niña que pertenece a esta tribu en Canadá. Son los mismos elementos de conflicto, sus padres la abandonan en el hielo pues no tienen la posibilidad de alimentarla, en este cuento los niños pueden descubrir otro contexto socio cultural, lejano en donde existe la misma problemática. Más tarde estos niños podrán ser capaces de contrastar (La Francia antigua de los pobres en la época de Luis XIV por ejemplo, en contraste con otros ambientes de difícil sobrevivencia en la actualidad).

Esta oportunidad de conjugar lo lúdico, con la historia, y ponerla como (un espejo) de sus miedos infantiles, les dan la posibilidad de hacer reparaciones, pero esto no sería posible sin abordar las dimensiones sociales y ambientales en el cuento. Los niños se apropian de los conflictos de una manera impresionante, como también se desapropian de ellos vertiginosamente. Es por ello que los cuentos son un instrumento útil, pero a esa oportunidad lúdica que permanece en la memoria de los niños es importante darle un tratamiento adecuado a la ética de nuestros tiempos.

5.3 México Prehispánico: Literatura cuento y filosofía de la naturaleza

Para abordar el cuento como un producto de la literatura en México y su relación con la pedagogía del ambiente nos remontaremos a dos momentos históricos:

- a) El México prehispánico, a fin de conocer las raíces de esta tradición literaria mexicana, la cultura náhuatl en el centro del país y los mayas en el sureste de México.
- b) Una breve narrativa del cuento contemporáneo, a fin de conocer las manifestaciones actuales.

En ambos casos trataremos de generar una base de su caracterización y las particularidades del texto en relación al ambiente. Hemos dejado de lado otros tiempos históricos de la literatura, pues el acervo literario mexicano es muy amplio, y nos interesa particularmente la visión cultural del país en su literatura original (indígena) que es la que más se relaciona con el contexto de nuestra intervención.

Consideramos que esta clasificación temporal nos permitirá ubicar con mayor precisión la intención de nuestra búsqueda de la relación de una formación, conciencia o filosofía en el hombre indígena y su cosmovisión. Posteriormente su evolución con la fusión de la cultura española y apegado a las tendencias latinoamericanas manifiestas hoy en la literatura indígena contemporánea.

Comenzaremos con la literatura náhuatl de los pueblos que ocuparon el Valle de México y sus alrededores, quienes hablaban la lengua náhuatl. Presentaremos un esbozo de los mayas ubicados en la región sur sureste de México en la que se inserta la provincia de Tabasco México, que cobija la civilización más antigua de Mesoamérica (los olmecas de Tabasco).

A diferencia de otras culturas, en México desde antes de la llegada de los españoles en la cultura náhuatl, prevalecía un profundo desarrollo de la escritura e incluso tenían una excelente organización de sus escritos. Los medios por los cuales se puede constatar esta afirmación son los códices (*amoxtli*) y las bibliotecas (*amoxcalli*) los cuales según Sánchez (2009) “representaron una parte fundamental en la vida cultural, académica, económica y social de los pueblos prehispánicos”. Los *amoxcalli* o *bibliotecas* eran una propiedad colectiva y constituían parte de sus tesoros culturales.

Los arqueólogos y antropólogos coinciden que existían los denominados “*tlacuillos*”, que en lengua náhuatl significa escribir pintando, esta función era confiada tanto a hombres como a mujeres, y se especializaban en determinados

tipos de relatos. Según Almendáriz & Guevara (1990: 20,90) estos escritores “formaban parte de una clase social preparada y se ocupaban de tiempo completo en su oficio. Trabajaban en los templos, mercados, palacios, tribunales, casas de tributo, escuelas, entre otros”. Asimismo eran los encargados de “custodiar las bibliotecas prehispánicas, los ancianos, sacerdotes o maestros conocedores de la cultura y educadores de los *tlacuilos*”. Eran considerados personas sabias y el trabajo que realizaban se asemeja al de un bibliotecario actual, pues se encargaban de la organización de sus escritos, su cuidado, mantenimiento, y la prevención de su resguardo en caso de una situación bélica o de un desastre natural.

No obstante la presencia de la escritura coincidimos con Johansson Patrick (2013) en el análisis de la imagen en los códices nahuas, cuando señala que en los tiempos precolombinos la producción, referencia y transmisión del saber se articulaban esencialmente sobre dos ejes estructurales de la cognición: la oralidad y la imagen. Los códices tenían esta función educativa de transmitir su historia y cosmovisión de la vida; ejemplos de ello el “*Xólotl*” que relata a través de su imagen el asentamiento de los chichimecas en el Valle de México. El mapa “*Siguenza*” que representa la migración de los aztecas en busca de la fundación de Tenochtitlán. Sin embargo, el libro (*amoxtli*), tenía una importancia fundamental como elemento transmisor de la cultura, en este sentido los *tlacuillos* eran considerados *sabios de la palabra*, y los *tlapouhqui* (lectores), eran considerados *los conocedores de los destinos*, esta visión de legado cultural.

Es importante destacar que el pueblo mexica o azteca, antes de la llegada de los españoles tenía una organización social bastante evolucionada. Bernal Díaz del Castillo (1968,6) da cuenta en las crónicas del oficio de los tlacuillos “y para eso a los hijos de los señores y a los que escogían para su sacerdocio, enseñaban e instruían desde su niñez, y haciéndoles decorar aquellos caracteres y tomar de memoria las historias”. Las escuelas (*calmécac*) y los enseñantes (*tlamatinimes*) eran importantes, su función estribaba en transmitir los intereses y valores comunes del pueblo.

La literatura entonces era un bien común, con fines de educar y preservar la memoria de los pueblos. Era anónima pues los autores no firmaban sus obras, y el medio de difusión era la oralidad. Por ello los “*cantares profanos*”, son una característica de la transición entre lo escrito y lo oral. Estas expresiones estaban destinadas al pueblo, sumando a las narraciones música y danza.³⁹

³⁹ Existían los cantos de guerra, cantos de tristeza, de reflexión profunda, a los que Según León Portilla denominó reflexiones filosóficas, cantos de primavera, entre otros. Posteriormente con la llegada de los españoles, estos cantos se fusionaron con las creencias del catolicismo

La literatura mexicana prehispánica tenía una función esencialmente educativa. Los grupos indígenas mayas, olmecas de Tabasco, toltecas, mixtecas, coinciden en una estructura social en donde lo escrito representa un trabajo elevado, de importancia, un oficio relacionado con el patrimonio de sus sociedades. Los niños eran educados en el mundo de su cultura y cuando su clase social era elevada se reservaban para este oficio, pero todos los pueblos tenían relación con la lectura, ésta era pública y destinada a promover sus enseñanzas morales. Había dos formas de comunicarse la forma de hablar del pueblo (*macehuallatolle*), y un lenguaje elevado o cultivado (*tepillatolli*)

El medio más utilizado como estilo literario es lo que llamaban “*tlaquetzqui*”, que podría traducirse como sinónimo de metáfora. Entre el trabajo de los *tlacuilo*s estaba el de enseñar a cuidar la expresión escrita, los mismos grabados en los “*amoxcalli*” señalaban las características o concepciones del buen o mal narrador.

En relación a nuestro interés entre la oralidad, el cuento y el ambiente nos planteamos en esta indagación ¿Cuál era la relación de la literatura con la naturaleza?, ¿Cuál era el rango de la naturaleza en esta cultura? Toda la simbología de los pueblos prehispánicos representa atributos y significados de la naturaleza, y pasaban de la representación gráfica (dibujo) a la escritura literaria. Por ejemplo según Hernández (2014, 45) “utilizaban la metáfora de la flor, que simboliza la belleza de la expresión, pues la flor del campo tiene una esencia estética en la visión. Para reflexionar la vida se dirigían a los reinos de la naturaleza para entender su temporalidad, que se marchita por haber concluido su periodo de existir”.

Asimismo, Navarrijo Ornelas (2012) relata por ejemplo que la guacamaya significaba la temporalidad en los ciclos agrícolas. Otros elementos naturales recurrentes son el maíz, el cacao, el agua, y el sol. Estos eran básicos para explicar su mundo en donde la actividad agrícola tenía una preocupación constante reflejada en sus murales y en su literatura. Es importante destacar que no se puede hablar de literatura sin abordar las representaciones pictográficas pues los textos suelen contener una narrativa metafórica que puede reinterpretarse a través de los murales o de tiras narrativas (papiros).

A nuestro juicio el medio natural en los textos y murales prehispánicos dotan al lector de un cuerpo de conocimientos de la naturaleza a través de la observación, posteriormente este conocimiento y valoración se mezclaron con sus ideologías y religión.

En la cultura prehispánica se puede concebir una filosofía de la naturaleza en toda su literatura, en los aportes arqueológicos, escultóricos, y topográficos. Esta cultura con un desarrollo elevado de la astronomía, las matemáticas, la agricultura, tenían un respetuoso sentido de la naturaleza. Los códices y sus libros dan cuenta de un mismo nivel de importancia entre el hombre y las otras especies que clasificaban básicamente como animales y vegetales. En gran parte los rituales simbolizan la búsqueda de explicación de aquello que el hombre no lograba descifrar o comprender, como lo explica (Hernández: 2014, 45):

“La observación de los fenómenos en los transcurso del día y la noche, los acontecimientos naturales de la región, las plagas de las enfermedades y el periodo de siembras y sus posibles daños, así como la explicación de todo lo que acontecía en su entorno, lo experimentaban para ofrecer solución y resultados para confirmar los conocimientos”.

Los textos narrativos complementaban los códices, calendarios y los registros temáticos, la medicina tradicional por ejemplo era un elemento importante de registro según Ocegueda & Koleff (2005:12,15). Las primeras clasificaciones botánicas tenían fines prácticos o utilitarios. Se agrupaba a las plantas como “frías” o “calientes” en función de algunas de sus propiedades farmacológicas que curaban los “males de naturaleza contraria”. Respecto al tema que nos interesa particularmente el cuento, algunos antropólogos sociales suelen atribuir esta categoría a los textos prehispánicos porque cumplen tanto con las cualidades de carácter oral en su lógica de transmisión y de registro escrito.

En el mundo literario del México prehispánico podemos ubicar dos vertientes que particularizan el contenido:

- a) Narración de lo oficial: dirigida por la corte, de la nobleza, con la función de inmortalizar los acontecimientos más importantes. Por ello se pueden conocer el contacto con diferentes pueblos, los intercambios, las batallas, las historias de sus linajes, los reinados, entre otros.
- b) Narraciones populares: que consistían en la escritura de poesía, canciones y narraciones que expresaban los sentimientos comunitarios.

León Portilla (1983:14,79) que ha sido el estudioso más calificado en la literatura náhuatl presenta una clasificación dependiendo del estilo y contenidos de los textos, señalando dos tipos de escritores:

“*Los cuícatl*”, quienes tenían una expresión en el orden de lo poético, lo sentimental, lo que ellos denominaban “el diálogo con el corazón” y los “*tlatolli*”, orientados a la palabra, el discurso, el relato, historia, exhortación. En esta literatura de tipo poético destaca la naturaleza como un elemento de reflexión constante, como un medio que proporciona ejemplos de aprendizaje, los poetas además eran personas con un profundo conocimiento del medio ⁴⁰.

La clasificación que hace Portilla de las producciones narrativas en lengua náhuatl respetando la traducción original en lengua indígena *tlahtolli* (palabras - discurso), constituye una aportación genuina como resultado del análisis de su contenido y las múltiples traducciones que ha hecho como conocedor de la lengua. Plantea una clasificación de los textos:

- a) *Tlaquetzalli*: Relato o narración
- b) *Teotlahtolli*: Palabras divinas
- c) *In ye huecauh tlahtolli*: Relatos acerca de las cosas antiguas
- d) *Los huehuetlahtolli*: Testimonios de la antigua palabra
- e) **Zazanilli: Consejos, narraciones, cuentos**

En lengua náhuatl actual “*zazanilli*” significa cuento. Estos últimos podían escribirse, pero también podrían tener una intención esencialmente oral. En este sentido el cuento vuelve a constituirse como un recurso de enseñanza moral al igual que en otras culturas lejanas (África y Europa). Constituyendo el cuento la narrativa oral o escrita menos compleja en su identificación comunitaria, pues no precisaba de datos numéricos acerca de los eventos, ni una función rigurosa, como era el caso de las encomiendas de escritura de los reinados, o batallas, que requerían de una acuciosa forma de narrarse.

Respecto a su relación con el ambiente la narrativa tenía bien definida tanto su intención como su visión en dos sentidos que clasifico en este trabajo como:

- a) Narrativa de los cultivos: ligada estrechamente al tema de la agricultura. En esta se abordaban las técnicas, los tiempos, y se preservaba el conocimiento de los ciclos agrícolas de manera muy cuidadosa.⁴¹

⁴⁰ El poeta más conocido es Nezahualcóyotl de Texcoco (1402-1472). A este personaje se le atribuyen las obras de canalización del agua para su introducción a la hoy Ciudad de México, asimismo la edificación de diques para impedir inundaciones y la creación de jardines botánicos.

⁴¹ El Códice Borbónico es un ejemplo de esta narrativa, aparece el calendario ritual con sus signos numerales y dioses.

- b) Narrativa de sus creencias: esta narrativa estaba dedicada al culto de los elementos de la naturaleza que a la vez eran sus deidades (sol, luna, lluvia, entre otros).⁴²

Para dar ejemplos de textos de tipo prehispánico podemos mencionar el “*Popol Vuh*” de los mayas de Guatemala, que sin ser territorio mexicano forman parte de la misma cultura. Este libro es considerado sagrado y según Henríquez (2003:45,62) “es una aproximación al saber mesoamericano sobre el comienzo del hombre, de ciertas especies animales y vegetales, de la tierra y el cosmos”. Otro de los libros mayas es el “*Libro de los linajes*” del *Chilam Balam de Chumayel* se hace la narración sobre cómo se organizó la sociedad maya desde sus orígenes. Esta narración podría considerarse de tipo oficial.

En el caso de la cultura mexicana prehispánica los grupos indígenas coinciden en una visión cosmogónica, según (Hernández: 2013, 13, 14) “la vida (*li kuxul*) consiste en existir como un ser que genera conocimientos, se piensa sobre la vida desarrollada en el tiempo y las cosas de la naturaleza, manteniéndose en comunicación con ellos”. Según este mismo autor la naturaleza (*li jech-o-sba*) está en el área ontológica, y tiene una función trascendental en los seres existentes en el mundo.

Si bien en el mundo actual el hecho de sacrificar a los humanos en honor a sus dioses representa una barbarie, esta cultura basaba sus creencias en un dios universal al que denominaban naturaleza, ya sea vegetal o animal, ese todo era su dios como un enigma. Los elementos de la naturaleza con mayor significado o importancia constituían sus dioses (el sol, el agua, el maíz, etc). Los sacrificios constituían un culto a lo desconocido, en donde se ofrecían como especie misma para garantizar el agrado de ese dios universal a través de sus dioses representativos.

La caracterización de ciertas especies vegetales y animales y en consecuencia su atribución o significado de poder (a través de los dioses), son un ejemplo del

⁴² Este tipo de literatura a la que denomino de “narrativa de sus creencias” la mayoría de los investigadores la sitúan como de tipo panteísta. El panteísmo es considerado como un sistema de creencias que sostiene que el universo es el único Dios. Cada criatura existente es una manifestación de Dios que adopta una forma humana animal, vegetal etc. La palabra está compuesta del término griego πᾶν, que significa *todo*, y θεός, que significa *Dios*. Así se forma una frase que afirma: *todo es Dios y Dios es todo*.

Para algunos antropólogos las culturas mesoamericanas se insertan en este tipo de “religión panteísta”, al coincidir en un dios supremo y una serie de dioses asociados a elementos de la naturaleza. Aunque no existe abundante literatura sobre el tema, en versión electrónica puede consultarse: RASI, Humberto M. ¿Por qué diferentes científicos interpretan la realidad de manera diferente? Enfoques, Libertador San Martín. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212012000100006&lng=es&nrm=iso>. accedido en 09 sept. 2015.

reconocimiento del hombre no como una especie suprema, sino como un elemento más de su universo que en toda la literatura de esta cultura aparece como *una vida temporal*. Coincidimos con la idea de Navarrijo-Ornelas, M. L. (2012 y 2013), que con el paso del tiempo los variados usos materiales coevolucionan a partir de la apreciación de las cualidades físicas y conductuales de los animales. Lo cual converge en un proceso de valoración circunstancial por medio de modelos de conceptualización y significación de la naturaleza. La cultura maya y principalmente la azteca aportó una diversidad de especies vegetales, producto de la domesticación y que más tarde fueron introducidos al mundo a través de la conquista española. La relación de estas culturas prehispánicas con la naturaleza también varió en relación a la evolución de sus técnicas, conocimientos, intercambios.

En la actualidad existe un fuerte debate sobre la extinción de estas civilizaciones prevaleciendo la teoría de la extinción de sus ecosistemas por un inadecuado manejo, el agotamiento de sus recursos naturales y por ende el hambre. Respecto a esta confrontación entre el mundo filosófico de las culturas prehispánicas y los investigadores más de corte ecológico coincidimos con la idea de Paisson cuando señala que “si hemos de resolver el problema de los acuerdos etnográficos tendremos que enfrentarnos, igual que los problemas ambientales, mediante alguna forma de ética comunicativa o norma moral que permita un diálogo libre e irrestricto”. (Paisson: 2001, 81,87). Desde nuestro punto de vista las culturas prehispánicas tuvieron una relación con el medio de tipo mágico derivado de su sentido religioso, sin duda hacían uso de ella pues su usufructo era obligado, entonces su relación era instrumental. No eran “conservacionistas”, ni “depredadores”.

Consideramos entonces que es indudable que el mundo ha cambiado y que actualmente somos una sociedad que ha evolucionado en el desarrollo de la cognición y de las técnicas. Sin embargo, el escrutinio, el aprendizaje de la naturaleza y de sus fenómenos sigue siendo un hacer sistemático del hombre en todas las culturas y en todos los tiempos. El progreso del conocimiento, de las técnicas ahora son tan vertiginosas que en un corto periodo podemos observar los cambios e incluso cambiar nuestras ideas previas basadas en otros conocimientos científicos menos evolucionados.

Christine Niederberger (1996: 28, 29) plantea que “la vida agrícola era esencialmente importante en los pueblos mesoamericanos, una preocupación constante fue la lluvia, y la amenaza de las sequías, de estos temas se nutrió la literatura de la época prehispánica”. En nuestra exploración de dicha literatura encontramos que en gran parte se nutre del sentido catastrófico, de la tristeza y el

hombre prehispánico de manera recurrente vaticina su desaparición. Respecto a esta cosmovisión de reconocerse su raza como una civilización perecedera presente en su literatura (Gonzalez: 2003) señala que prevalece la existencia de mundos anteriores, el primero destruido por los grandes felinos, el segundo por el viento, el tercero por el fuego, el cuarto por las aguas. Los nahuas habitaban el quinto sol que sería destruido por los temblores de la tierra. Asimismo, aparece de manera reiterada la visión de “*mundos temporales*”, en donde sus aspiraciones de trascendencia estribaban en el reconocimiento de su mortalidad y el posible agotamiento de su “*mundo temporal*” y su transición inmaterial a otros mundos. Ejemplo:

*¿Es que en verdad se vive aquí en la tierra?
¡ No para siempre aquí ¡
Un momento en la tierra
Si es el jade se hace astillas
Si es de oro se destruye
Si es plumaje de Ketzalli se resga
¡ No para siempre aquí ¡
Un momento en la tierra*

Netzahualcóyotl

La literatura prehispánica se eclipsó con la colonización dando paso a otro momento histórico en donde como principal elemento de cambio fueron la religión y una visión occidental del mundo:

“Con la llegada de los españoles la tradición del tlacuilo (escribano-pintor) comenzó a desaparecer, por la persecución que éste recibió por ser considerado agente de influencia nociva para los grupos indígenas, ya que podía leer, transmitir y conservar la cultura, pero sobre todo asentar las ideas sublevistas y costumbres que podrían atacar contra la corona española” (Sánchez: 2009, 85).

Si bien ha existido un debate en el “encuentro de dos mundos”, o la visión de una “hegemonía cultural”, el hecho es que la fusión con la cultura española determinó el nacimiento de una nueva cultura con la prevalencia de otro idioma: el español, castellano o para otros “*mexicano*”. Esta ruptura, pero también esta fusión, presenta el nacimiento de una nueva literatura en donde lo indígena a pesar de las constantes negaciones continúa vigente en nuestros mitos cotidianos a través de nuestro mestizaje.

5.3.1 Cuento folclórico, indígena contemporáneo y su dimensión ambiental y educativa

Hemos presentado la literatura indígena; sin embargo a partir del mestizaje la literatura oral ⁴³ o escrita articuló otros elementos como plantea (González: 2003:187) “el género cuento en su acepción más general, acompañó a los navegantes misioneros, exploradores, soldados y funcionarios al nuevo mundo como parte de su acervo cultural”. Consideramos que la simbiosis de dos culturas a través de un lenguaje común aportó una mayor riqueza tanto a la lengua como al mundo literario.

Asimismo, consideramos que toda manifestación cultural pasa esencialmente por la lengua como objeto transmisor. Esta encierra todos los elementos culturales que hacen un todo llamado cultura, en este sentido la oralidad hace posible la transmisión cultural, y más tarde la escritura hace posible el registro. Es por ello que nos hemos interesado en la oralidad y la literatura como parte medular para entender nuestro trabajo de intervención en educación ambiental, que transita en estas dos dimensiones a través de cuentos.

Después de un breve recorrido en la literatura, el cuento y la cosmovisión de la naturaleza en el mundo prehispánico, nos interesa abordar el cuento folclórico e indígena que son las herencias naturales de la fusión entre el México prehispánico y el encuentro con la lengua y la cultura española. En la actualidad México es el país con la mayor cantidad de hablantes del español en el mundo, y su mestizaje con otras culturas dentro y fuera del país lo constituyen diverso y pluricultural⁴⁴.

⁴³ Prevalece la discusión si la oralidad se inserta como cultura o se le da el rango de literatura. En nuestro trabajo damos un nivel de literario a la oralidad, en virtud de que muchos elementos de la oralidad como fuente creativa dan pauta a la literatura. A diferencia de la literatura escrita que precisa (del lenguaje escrito), la oralidad precisa del elemento vivo del narrador como fuente principal y consideramos que toda transcripción por muy meticulosa que sea carece de sustancia para ser entendida de acuerdo a su contexto real. Actualmente la UNESCO ha dado a los *contadores, cuenta cuentos, o narradores* la categoría de tesoros vivos, reconociendo su importancia como elementos transmisores de la cultura. Es importante rescatar el discurso ambiental de algunos narradores orales en virtud de que estas prácticas contribuyen a la valoración y la conservación del patrimonio, pero también al conocimiento derivado de la tradición comunitaria. En las comunidades indígenas de México hay ejemplos significativos de la relación entre los rituales cosmogónicos a través de la narrativa oral y el aprovechamiento de sus recursos naturales en perfecto equilibrio. En Tabasco un ejemplo podría ser “la pesca de la sardina”, en Tapijulapa.

⁴⁴ Cuando hablamos de mestizaje nos referimos en general al intercambio cultural entre diferentes culturas, el efecto migratorio en México es un ejemplo de ello. Actualmente Estados Unidos es el segundo país con mayor número de hablantes de español en el mundo (sin que este sea su idioma oficial) en virtud de la influencia de países de América del Sur y de México. El mestizaje cultural incluye las manifestaciones que identifican una cultura y que son capaces de insertarse en otros modelos culturales. En México si bien se relaciona el mestizaje evidentemente con la cultura española por el efecto colonizador, también ha recibido importante flujo migratorio europeo posterior a la colonia, asimismo influencia africana con presencia significativa en el Estado de Guerrero y Veracruz, constituyéndose hoy en día en un país no sólo multiétnico sino también multicultural. Es evidente que en los mestizajes hay culturas dominantes, pero hay elementos profundos que hacen que los arraigos culturales persistan cuando son verdaderamente significativos y que siguen denotando

“Dentro del contexto latinoamericano y del Caribe, la literatura oral tiene una riqueza ampliamente reconocida, dada la historia de encuentros culturales (indoamericanas, afroamericanas, hispanoamericanas y mestizas) que existieron y coexisten actualmente. Por eso su expresión constituye síntesis de la cosmogonía africana, europea y precolombina, generadora de un caudal cultural que se hace materia de intenso análisis” (Peña: 2014, 217-236)

Esta diversidad del mundo contemporáneo provoca una nutrida gama de manifestaciones cotidianas en una cosmogonía cada vez más compleja si no se conocen sus raíces históricas y culturales. Petrich (2009) en su artículo sobre la función de la oralidad en la cultura latinoamericana expresa que “hoy concurrimos a la inscripción de nuevos temas en la oralidad”. En ese sentido es que hemos venido manifestando la relación de la educación ambiental como un discurso que se inserte en las prácticas orales (fuera y dentro de la escuela).

Consideramos que esta visión de la literatura actual, sobre todo del cuento folclórico e indígena representa una posibilidad de insertar, o rescatar la filosofía ambiental. Asimismo coincidimos con la idea de Naranjo (2011) cuando señala que el discurso de la oralidad indígena es de una riqueza asombrosa que ha forjado paradigmas culturales en donde sobresale el sentido axiológico del hombre.

Es importante destacar en esta discusión de la valoración de la oralidad, que si bien pudiera considerarse como un elemento ajeno a la educación ambiental no lo es del todo. Fue la crisis ambiental, y la necesidad de recuperar saberes tradicionales, como la conservación de técnicas agrícolas, los saberes ancestrales, y en el caso específico de México (las técnicas de cultivo de maíz, y la oposición a los cultivos transgénicos), lo que dio paso a la valoración del patrimonio inmaterial donde la oralidad constituye el principal eje de transmisión cultural. Coincidiendo con la idea de Peña (2014: 236) que:

“el interés por el patrimonio empieza a cobrar fuerza a partir de la aparición de los primeros síntomas de la crisis ecológica en el mundo, y ante la limitación existente de los recursos naturales. Con ello, se ha ido ampliando progresivamente el estudio del patrimonio cultural, objeto del cruce de distintas disciplinas y conceptos de índole antropológica, sociológica, histórica, ética, etc”.

permanencia aún en la simbiosis cultural. La educación ambiental como discurso o teoría se integra en estas manifestaciones culturales y en nuestra propuesta de intervención si bien se inserta como innovación desde el punto de vista curricular, integra elementos propios de la cultura mexicana.

Es por ello que en la actualidad en el caso mexicano en su educación básica (secundaria), prevalece el interés de incluir el patrimonio cultural y natural a nivel de asignatura opcional. Sin embargo la educación ambiental debería ocupar una jerarquía mayor pues su teoría y bases rebasan en todo sentido un abordaje superficial de la valoración de lo local.

En nuestro caso, la intervención retoma a la oralidad y la literatura como elementos facilitadores de la educación ambiental, pues nuestra propuesta transita de la literatura oral a la literatura contemporánea y prevalece una fusión entre lo tradicional indígena y lo que algunos denominan como folclórico (que fusiona la herencia del mestizaje y los recursos de la literatura, de la didáctica, y de la pedagogía actual).

Respecto a las características de los cuentos folclóricos e indígenas que en su denominación hispanoamericana retomamos la clasificación de (Gonzalez: 2003, 193):

Cuentos de animales: animales humanizados que actúan como el hombre, o animales semihumanizados, de inteligencia limitada, animales de zoológicos que actúan como tales por lo general en narraciones que tienen otros elementos.

Cuentos maravillosos: tienen siempre un elemento que habla de poderes o propiedades mágicas.

Cuentos disparatados: que consisten en relatos en que lo incoherente, absurdo, inverosímil preside las actitudes y las acciones.

Cuentos de costumbres: contadas por lo general como sucedidos realmente y con la intención básica humorista.

Cuentos humoristas: formados por escenas divertidas en la frontera con el chiste.

Cuentos religiosos: narran básicamente historias fronterizas con leyendas devotas.

Para Montemayor (1998: 17,30) los cuentos latinoamericanos pueden considerarse: “cuentos cosmogónicos, de entidades invisibles, de prodigios, de fundaciones, sobre la naturaleza original, de plantas y animales, de

transformaciones y hechicería, de adaptación de temas bíblicos y cristianos y de temas europeos”. Asimismo Lilian Scheffler (1983:9,12) plantea que “en la narrativa oral indígena actual se distinguen relatos cosmogónicos, mitológicos, relatos etiológicos, de lo sobrenatural, de lo mágico y cuentos de animales”. Más allá de las clasificaciones consideramos los cuentos en la actualidad constituyen una expresión diversa y pluricultural.

Si bien existen los cuentos, el “cuentero”, es quien hace posible que la palabra escrita transite a un medio más popular a través de la palabra oral. Existen también los cuenta cuentos de inventiva popular que no precisan de textos escritos y que gozan de la improvisación, son estos los que en el medio comunitario se encargan de transmitir el legado cultural de los pueblos situados en sus cuentos, mitos y leyendas.

En las comunidades indígenas de México el cuentero es un personaje comunitario que generalmente se ocupa de “contar”, rodeado de niños, adultos o personas interesadas en disfrutar del relato. Este tiempo de contar se asocia a las condiciones climáticas y ambientales de cada región, (en la hamaca, una especie de cama móvil en la región sureste, debajo de los árboles en las comunidades, en sillones o mecedoras, al lado de la chimenea). Los cuenteros tradicionales son personas alejadas de la academia que hacen de esta actividad una expresión cultural popular. Son pocos los escritores que transitan a la oralidad de sus textos, en este sentido es importante identificar la narración animada de textos, de la expresión de contar cuentos de manera oral.

En la actualidad el acervo de cuentos mexicanos es numeroso, diverso y rico en su dinámica contextual, dado la diversidad solo nos referiremos a escritores contemporáneos (de cuento) que son representativos de su época o escuela.

Ángel de Campo (1868-1908) escritor de tipo Costumbrista produjo tres volúmenes de cuentos con el seudónimo *Micrós*, a los que tituló *Ocios y apuntes* (1890), *Cosas vistas* (1894) y *Cartones* (1897). Los temas centrales de su obra son la injusticia, la miseria, la denuncia social. El escenario constante es la Ciudad de México, la vida en ella, las costumbres de sus habitantes, los contrastes.

Mariano Azuela, (1873 -1952) se agrupa en los escritores de la llamada novela de la Revolución Mexicana. Sus obras *Los de abajo*, *Los caciques* (1917), *Las moscas* (1918), *Las tribulaciones de una familia decente* (1918), *La luciérnaga* (1932), *Avanzada* (1940) y *Nueva burguesía* (1941). Este escritor mexicano forma parte del cine sonoro en México por las adaptaciones de su obra.

Gerardo Murillo (1875-1964), escritor y pintor, más conocido por el pseudónimo Dr. Atl (agua en náhuatl). Entre sus cuentos más conocidos destacan *Cómo nace y crece un volcán* y *El Paricutín*. En estos dos cuentos narra sus experiencias al presenciar la erupción del volcán Paricutín (en el Estado de Michoacán), este material fue ilustrado con pinturas y dibujos del mismo autor. Destacan también los volúmenes de cuentos titulados *Cuentos de todos colores*.

Bruno Traven originario de Alemania y que murió en Ciudad de México en 1969, es un escritor nacionalizado estadounidense que escribió sobre México diversidad de cuentos, por ello lo incluimos en esta selección. Los temas de las obras de Bruno Traven están tomados siempre del mundo mexicano, de los indígenas, de los blancos explotados, de las estructuras de poder mesoamericanas. *La Rosa Blanca* es un testimonio de la explotación petrolera en México y las repercusiones de tipo natural y social, se ubica en el Estado de Veracruz colindante al Estado de Tabasco, pero refleja la realidad social de toda la zona petrolera del país.

Francisco Rojas, (1904-1951) se interesó en temas relacionados con la antropología y la sociología mexicana. Sus obras principales *La negra Angustias* (1944) y *Lola Casanova* (1947) y los relatos *Historia de un frac* (1930), *El pajareador* (1934), *Chirrin y la celda 18* (1944) y *Cuentos de ayer y de hoy* (1946), de contenido costumbrista. La recopilación de cuentos *El diosero*, publicada póstumamente en (1952), trata los temas de la población indígena de México con un espíritu de apasionada observación, y muestra un conocimiento directo de las creencias religiosas y las actitudes de los indios.

Ramón Rubín (1912 -1999) escribió cuentos del medio rural mexicano. Destacan en su obra *Cuentos del mundo mestizo* (1985). *Los rezagados*, (1991).

Juan Rulfo (1918-1986), fue creador de un universo rural. *El llano en llamas* (1953) está compuesto por quince cuentos, es su obra principal y presenta un México enmarcado en la vida de campesinos sin esperanza.

Andrés Henestrosa, (1906-2008), comenzó a escribir las leyendas y fábulas de su tierra zapoteca. En su obra destaca la exaltación de su pueblo y del pasado indígena, la mayor parte de su obra está destinada al estudio y valoración de las expresiones de su región y del país.

Eraclio Zepeda, (1937) novelista, poeta, dramaturgo, cuentista, promotor de la cultura, y profesor universitario. “Laco” como le llamamos cariñosamente, ha cultivado la narrativa viva de sus escritos, el no sólo escribe, sino que también es

un relator “cuentero”. Su obra se relaciona profundamente con la tradición oral. Sus libros de cuentos más conocidos son *Andando el tiempo*, *Benzulul* y *Asalto nocturno*. Curiosamente guarda narraciones orales que no tienen registro escrito y en cada presentación improvisa y crea personajes diferentes aunque la esencia de la narración se mantiene. En su relato -de una manera peculiar- presenta la problemática ambiental de su natal Estado de Chiapas, temas como la deforestación, los animales típicos de la región, el agua, son recurrentes en sus relatos orales.

En todos los casos la literatura mexicana se nutre del ambiente, de una visión social. Todos los cuentos mexicanos son ricos en la descripción de sus circunstancias ambientales y sociales. Si bien no podemos hablar de intenciones pedagógicas reconocemos que el cuento narrado o escrito constituye esta posibilidad de enseñar, reflexionar, aprender y reeducar.

Los tres ejemplos que hemos abordado de los cuentos en contextos geográficos y sociales diferentes demuestran su fortaleza cultural en el campo de lo permanente. En nuestra visión la educación ambiental puede hacer propio este recurso cultural a fin de aportar nuevos elementos axiológicos al cuento desde la dimensión ambiental y educativa.

A manera de resumen presentamos algunos de los hallazgos de nuestra investigación documental y de campo. En las tablas (8, 9, 10) se pueden encontrar los elementos que caracterizan a la literatura, la oralidad y particularmente el cuento en los tres territorios abordados en los contextos de América Latina (México), Europa (Francia), y África (Burkina Faso).

Con este ejercicio de síntesis pretendemos probar que el cuento como material escrito, oral, o como instrumento didáctico constituye un objeto cultural o un medio en donde es posible integrar la dimensión ambiental.

Tabla 8: **Los territorios y sus relaciones con el cuento y el ambiente**

TERRITORIO	EL CONTADOR	COSMOVISIÓN DE LA NATURALEZA
África occidental (Senegal, Gambia, Guinea, y Burkina Faso)	El griot contador o narrador	La naturaleza es el origen, fin y destino de los cuentos africanos, y es a través de la “naturaleza y los animales que hablan” que se construye el cuento.
Francia antigua	El escritor de la corte	El mundo animal es salvaje, el ambiente sometido a su usufructo y explotación.
Francia contemporánea	El pedagogo de la escuela maternal y el reeducador	La naturaleza permite superar conflictos y a desarrollar conocimientos; surge la reeducación a través de los cuentos.
México Prehispánico	Los tlacuillos - los sabios de la palabra Los tlapouhqui - lectores	Toda la simbología de los pueblos prehispánicos representa atributos y significados de la naturaleza, y pasaban de la representación gráfica (dibujo) a la escritura literaria.
México actual	Cuenteros o cuenta cuentos	Mantienen una estrecha relación con la salvaguarda del patrimonio cultural y natural de las comunidades, son garantes del patrimonio inmaterial.

Tabla 9: La literatura y la oralidad como instrumento cultural

LOS MEDIOS	TÉCNICAS O RECURSOS PEDAGÓGICOS	RESISTENCIAS CULTURALES
África: La oralidad	Los cuentos, las adivinanzas, las leyendas, los proverbios, el miedo, y los ritos de iniciación	La colonización francesa se apoyó en la tradición oral para promover la escritura como “misión civilizatoria”. Incluyó una imagen de un “África salvaje”, pese a ello, la oralidad constituye el principal medio de herencia cultural del cuento.
Francia: La literatura escrita	Antigüedad: La educación moral, aristocrática Actual: La reeducación	La burguesía deja de ser el usuario principal. Francia influye en la creación de la literatura infantil y el libro animado. La temática del cuento y la literatura infantil se diversifica.
México: Prehispánico Expresión oral y escrita. La literatura mexicana.	Antigüedad: los Códices o libros (<i>amoxtlí</i>), Las bibliotecas (<i>amoxcalli</i>) a) <i>Tlaquetzalli</i> : Relato o narración b) <i>Teotlahtolli</i> : Palabras divinas c) <i>In ye huecauh tlahtolli</i> : relatos acerca de las cosas antiguas d) Los <i>huehuetlahtolli</i> : Testimonios de la antigua palabra e) Zazanilli: Consejos, narraciones, cuentos Actual: La literatura mexicana ocupa un lugar relevante en el mundo literario y el cuento infantil es integrado al libro de texto escolar y a la educación preescolar.	Los inventarios de tradición oral resistieron a la conquista española. Se siguen concibiendo estas expresiones como propiedad colectiva y tesoros culturales

Tabla 10: **El cuento y su relación con la educación ambiental**

SIMBOLISMOS	VALORACIÓN EN EL MEDIO PEDAGÓGICO DE LA EA	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL EN LA PEDAGÓGICA AMBIENTAL	PRINCIPAL RECURSO DEL CUENTO
ÁFRICA	Bien valorado como recurso pedagógico.	Oral, simbolismo de la naturaleza.	Enseñanza moral.
FRANCIA	Los cuentos son parte de la educación formal y se incluyen en la legislación de la escuela maternal.	Escrita, histórica y estructurada.	Método para la Reeducación. Tipo escrito y estructurado. Constituye una didáctica de la escuela maternal.
MÉXICO	Los cuentos son parte importante de la literatura escolar, se potencia su uso en el nivel preescolar.	Oral y escrita. Relacionada con el patrimonio cultural y natural, crítica.	Educación en valores, promoción de las tradiciones culturales.

5.4 El Cuento, dimensión psicológica y sus adaptaciones socioambientales

Hemos abordado el cuento en sus diferentes dimensiones de expresión y señalado varios ejemplos de autores y su tipología. Sin embargo consideramos importante abordar algunos de los aspectos de la psicología del cuento y que en la actualidad ha dado pauta a un espacio de reflexión sobre las dimensiones no expresas de los cuentos infantiles.

Es evidente que los cuentos han evolucionado a partir de su intención infantil, y particularmente a partir de su intención pedagógica. Sin embargo hay una diversidad de cuentos que no fueron escritos para tales fines y continúan siendo apreciados por los niños. Desde nuestro punto de vista no es una fatalidad que esto suceda, son los niños que han decidido que les interesa y que no. No encontramos hasta ahora un fundamento que señale que los cuentos tradicionales hayan hecho daño a los niños por muy crueles que sean.

Vossler (1947), en su obra de análisis de las fábulas de La Fontaine, se apoya de las ideas de Sain Beuve: *este La Fontaine que se da a leer a los niños es como un vino tinto viejo, que cuando mejor sabe es cuando se ha pasado ya de los cuarenta*⁴⁵. Es verdad que si un lector ve un cuento desde su dimensión histórica, el interés o motivaciones del autor, puede determinar que no tiene un sentido infantil. Sin embargo, en el imaginario de los niños las cosas funcionan desde otras referencias, y no dudamos que La Fontaine y más aún sus nuevas versiones gusten a los niños.

Pero ¿Cuáles son las características principales de los cuentos preferidos por los niños? Una diversidad de estos cuentos “preferidos”, presentan elementos de tipo mitológico y son recursos que enriquecen su sentido fantástico y creativo. En relación a ello, la psicología se apoya en diversos recursos de la mitología para explicar el comportamiento del hombre desde ciertas consideraciones de tipo psicoanalítico. A razón de esta tendencia los cuentos en la actualidad son objeto de análisis psicológico y son instrumentos destinados en algunos casos para recuperar la psicología del niño asociada a ciertos comportamientos. Sin embargo, consideramos que esas densas explicaciones de la *psicología del cuento* en la mayoría de los casos son el resultado de la aplicación de la psicología al texto y no necesariamente una relación o intención del cuento.

Esto no exenta al cuento de la posibilidad de introducir al niños a situaciones o estadios psicológicos como el miedo, la duda, al igual que puede provocarle

⁴⁵ Vossler, Kart (1947): La Fontaine y sus fábulas. Buenos Aires: Espasa-Calpe

placer. En el campo de la psicología social se estudia justamente el poder del lenguaje en la visión del mundo.

En el campo de la educación ambiental no encontramos investigaciones formales acerca de la psicología del cuento desde el punto de vista ambiental. Es bajo el método de las representaciones sociales que en algunos casos la literatura contemporánea ha sido objeto de análisis. En todo caso, desde nuestro particular punto de vista estos estudios revelan más una visión social que de estructuras de pensamientos individual, su función es más de tipo sociológico que psicológico.

En este trabajo hemos intentado recuperar la dimensión socio ambiental del cuento en diferentes épocas y contextos en los casos presentados de África, Europa y América Latina. En este sentido el cuento en cada época representa la filosofía y contexto cultural donde se sitúa. Cuando hablamos de “moraleja”, por ejemplo estamos refiriéndonos a las reglas de vida en un grupo o comunidad. Cuando hablamos de los “bienes naturales, inventarios del conocimiento, patrimonio, riqueza natural etc”, incluimos una valoración colectiva, y por ende, las reglas de su usufructo o administración. Ahora bien los cuentos han unido a través del mito una gran cantidad de elementos (tipo reflejo), del hombre y su mundo, su cosmovisión.

Es por ello, que si bien en la actualidad contamos con cuentos infantiles, con una diversidad de cuentos de tipo didáctico, muchos de ellos provienen de adaptaciones de cuentos, narraciones y mitos que se han contado desde la antigüedad y que en la actualidad se adaptan a los nuevos contextos culturales y biofísicos.

En relación a esta adaptación del cuento antiguo a los estándares de la pedagogía realizamos una exploración de cuentos clásicos que han sido mencionados en este capítulo y encontramos que prevalece cierta violencia que no ha sido censurada porque la legitimación de su existencia la han dado los niños de diferentes generaciones: ejemplo de algunos fragmentos de los cuentos:

Caperucita roja:

“El lobo movió la cerradura, abrió la puerta, y sin decir una palabra más, se fue directo a la cama de la abuelita y de un bocado se la tragó”

“se disponía a disparar su arma contra él, cuando pensó que el lobo podría haber devorado a la viejita y que aún podría ser salvada, por lo que decidió no disparar. En su lugar tomó unas tijeras y empezó a cortar el vientre del lobo durmiente”.

En Barba azul:

“...después de algunos momentos empezó a ver que el suelo estaba completamente cubierto de sangre coagulada, y que en la sangre se reflejaban los cuerpos de varias mujeres muertas que estaban atadas a las paredes (eran todas las mujeres con las que Barba Azul se había casado y que había degollado una tras otra)”.

En Blanca Nieves:

“Entonces hizo llamar a un cazador y le dijo: -Lleva esa niña al bosque; no quiero que aparezca más ante mis ojos. La matarás y me traerás sus pulmones y su hígado como prueba para comérmelos”.

En el cuento de los tres cerditos:

“El primer cerdito, el perezoso de la familia decidió hacer una casa de paja. En un minuto la choza estaba ya hecha. Y entonces se fue a dormir.

El segundo cerdito, un glotón, prefirió hacer la cabaña de madera. No tardó mucho en construirla. Y luego se fue a comer manzanas.

El tercer cerdito, muy trabajador, optó por construirse una casa de ladrillos y cemento. Tardaría más en construirla pero estaría más protegido”.

En alusión a este texto cuando trabajamos el diagnóstico pedagógico, una maestra comentó que este texto era demasiado violento porque indicaba a los niños la relación de pobreza con fragilidad en alusión a que *la casa de ladrillos era la más fuerte*. Esta visión estaba en el ideario de la maestra porque nunca observamos que los niños se fijaran en esta relación, en todo caso el trabajo de contextualización de la maestra debería de ser la adecuación del cuento.

En aquellos momentos discutíamos los esfuerzos que hemos hecho en campo en las comunidades del sureste de México para revalorar la vivienda rural, en virtud de su apropiada construcción en términos climáticos y por la relación de la vivienda (tipo palafito) por la característica de inundación de Tabasco. Con este cuento sin una adecuada contextualización estaríamos demeritando la visión cosmogónica del ambiente rural. Pero no podemos negar que existe una valoración de “status” entre la vivienda rural y la vivienda “social” (de ladrillo y cemento). Por ello existen experiencias de desarrollo agropecuario en donde las familias se han trasladado a vivir en los “chiqueros”, o “gallineros”, como comúnmente se les denomina en el medio rural y han abandonado su vivienda

tradicional posterior a inversiones de desarrollo de proyectos que incluyen infraestructura.

Las concepciones sociales de la vivienda están asociadas no solo a factores de tipo económico, sino también a factores de tipo histórico, estético, cultural y funcional. Posterior a esta discusión, un grupo de educadoras trabajó en la investigación de la vivienda y un caso comparativo es la vivienda en Estados Unidos donde su concepción a nivel temporalidad, uso y materiales es en lo opuesto. Este cuento –de los cerditos–, nos llevó a una interesante discusión de las representaciones sociales de la vivienda.

Regresando a los cuentos, en “*Peau d’âne*” por ejemplo. Historia de un padre que enviuda y resta al lado su hija, se enamora de ésta y planea su casamiento. Ella trata de persuadirlo consultando a su “hada madrina”, ¿Cómo puede retardar la fecha de su matrimonio? Si bien este cuento guarda en esencia el tema del incesto, para los niños lo más interesante son las situaciones que prevalecen para evitar el casamiento. La historia actualmente ha sido mediada adicionando elementos de carácter moral. Añadiendo frases como: *El padre se dio cuenta que su idea de casarse con su hija era terrible*. Pero ese sentido moral no existe en las obras originales.

Otro de los elementos del cuento es la propagación del miedo ante la posibilidad del abandono o la soledad. Son constantes en los cuentos como: (Petit Poucet, Hamsel y Gretel): *“Mañana, de madrugada, nos llevaremos a los niños a lo más espeso del bosque. Les encenderemos un fuego, les daremos un pedacito de pan y luego los dejaremos solos para ir a nuestro trabajo. Como no sabrán encontrar el camino de vuelta, nos libramos de ellos”*.

Intencional o no, en los cuentos, sabemos que el miedo ha sido una forma dominante de controlar los comportamientos y la literatura se sirve de este recurso no solo en los niños, sino también en géneros de terror o de suspenso en los adultos. Sin duda el ambiente, la naturaleza, el bosque, la selva son ambientes que permiten la provocación del miedo en los niños. En las etapas tempranas de desarrollo las dimensiones espaciales suelen ser percibidas de otra manera.

Referente a “los elementos simbólicos del cuento” la mayoría de los psicólogos se apoyan del recurso mitológico para su explicación. Desde el punto de vista psicológico los fantasmas dan a los cuentos los diversos escenarios de los procesos del inconsciente. A fin de nuestro acotado análisis del cuento como material didáctico, coincidimos (Guillig: 2013,1) que amar la ficción no significa un modo de explicación separado del mundo del hombre, más bien es situar horas y tiempo en un espacio en donde la condición humana parte del placer de la estética

que procura la narración y que resulta atrayente. Asumir lo real sustituyéndolo por un mundo imaginario.

En general podemos considerar que los cuentos no siempre cuentan con los “atributos de un material pedagógico” adecuado en su texto literario. Sin embargo, el trabajo del educador es el medio principal para transmitir o modificar un mensaje. Es por ello que en nuestra opinión en el renglón de la escuela preescolar la narrativa pasa por una mediación del sentido y esencia del cuento para ser realmente significativo al niño, según su medio, contexto y necesidades.

Coppock (2007), plantea que la búsqueda de cómo mejorar cognición y desarrollo afectivo y particularmente la mejora de las habilidades emocionales de los educandos en el aula son dimensiones bien apreciadas en la investigación actual. Sin embargo, cuando revisamos materiales de educación ambiental diseñado como elementos curriculares redescubrimos nuevas versiones de física, química o biología con recursos tal vez más lúdicos o ilustrados, pero no olvidemos que si desestimamos la fantasía ¿Cómo pretendemos que gusten estos materiales a los niños?.

Desde el punto de vista de los cuentos infantiles, estas dimensiones pueden ser canalizadas a través de un buen trabajo del análisis estructural de los cuentos antes de su implementación pedagógica y tener presente que los escritores no son ni educadores, ni psicólogos, ni historiadores.

El trabajo pedagógico consiste en ser la guía de los niños para vivir el cuento como una experiencia extraordinaria, y si en este ambiente dimensionar nuestra visión pedagógica será siempre una experiencia más relevante en términos formativos. En este sentido la educación ambiental precisa de una didáctica creativa que favorezca el interés de los educandos desde los primeros años de su experiencia educativa.

CAPITULO VI

PRIMEROS RESULTADOS: DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE CUENTOS AMBIENTALES EN PREESCOLAR



IV Comité CONALMEX UNESCO, Serie Educación Ambiental-Intervención

6.1 Diagnosticar para develar necesidad y oportunidad

Nuestro campo de acción, -lo pedagógico-, se sirve del estudio diagnóstico como una herramienta que nos permite identificar las necesidades; y en una etapa posterior, determinar el método o forma de intervención más adecuada. El “diagnóstico es un proceso de construcción del conocimiento acerca de algo sobre lo que se va a intervenir o actuar” (Arias: 1999,188).

Esta etapa de nuestra investigación-intervención estuvo orientada en conocer algunos de los principales rasgos de la dimensión ambiental en preescolar, desde la opinión de los alumnos y de los profesores. El diagnóstico pedagógico se concibe “como un proceso, técnico, de constatación, identificación, interpretación y valoración de la interacción existente entre las variables más relevantes implicadas en el aprendizaje de un alumno o grupo para comprender o explicar su interacción.” (García: 2007,89). En esta ocasión con la intención de obtener un registro que encauzara las necesidades de intervención en EA con los siguientes objetivos:

- a) Diagnosticar el nivel de información que manejan los niños respecto a temas ambientales, asimismo conocer las formas en que median sus procesos de aprendizaje a partir de la atmósfera escolar o extraescolar; y
- b) Conocer y analizar cómo se desarrolla la práctica docente y su relación con la educación ambiental, asimismo las alternativas que proponen para la integración de la EA en el marco de la Reforma Educativa.

Ambos objetivos están orientados a identificar las necesidades de intervención, este término de “necesidad”, coincidimos con la idea de (Sobrado: 2005), cuando plantea que posee dos aspectos referenciales ligados lógicamente uno de carácter negativo y es la existencia de limitaciones, de carencias, y el otro positivo que es el de las aspiraciones. Consideramos que el diagnóstico establece una etapa de sistematización de la propia investigación, y que constituye la primera auscultación del escenario educativo a fin de generar las bases de un proceso de cambio relacionado con la mejora del propio contexto escolar.

La misión principal del diagnóstico fue identificar los aspectos vulnerables y sus áreas de oportunidad para en una segunda etapa desarrollar los medios de cambio, deseados a través de una intervención en EA. La valoración previa a la intervención es fundamental, porque permite recuperar las nociones respecto a un conocimiento más dinámico del ambiente. Este planteamiento reconoce que “todo

diagnóstico se basa en la medida directa o indirecta de atributos, rasgos, factores, dimensiones o manifestaciones de algo en un contexto”. (Lázaro: 2007, 62).

A fin de generar un marco de nuestro estudio diagnóstico referimos que el fenómeno educativo, el centro o foco de nuestra atención consistió en explorar el propio proceso educativo relacionado con la educación ambiental; dicho marco relacional entre lo que los niños aprenden y socializan en el escuela lo relacionamos directamente con la práctica docente, con la intervención del profesor, es por ello que los dos niveles de análisis se basan en estos actores principales, -los niños preescolares y sus profesores-.

En la teoría del diagnóstico pedagógico encontramos una variedad de elementos relacionados con la psicología educativa, sin embargo nuestro nivel de análisis es más próximo a la sociología del conocimiento, entendiendo el proceso educativo y el diseño de la intervención como un proceso de construcción social.

Uno de los principales indicadores de la fiabilidad de un diagnóstico son sus procedimientos y técnicas. Es bien conocido por los educadores la discrepancia entre los modelos “diagnósticos centrados en la cualidad y el diagnóstico de la conducta”, asimismo los medios de registro, contrastando las técnicas de registro estadístico y de registro cualitativo. En nuestro caso partimos de la premisa principal que -la situación determina la intervención-, es decir, que todos los diagnósticos independientemente de las técnicas que empleen se basan en un modelo hipotético deductivo, y la modelación del contexto llamada *situación temporal* da la pauta para generar intervenciones educativas, que desde luego conllevan a cambios conductuales.

Si bien la mayoría de las intervenciones se nutren como principal medio de las propias fuentes bibliográficas o de investigación para justificar su necesidad, o para validar sus medios de aplicación, decidimos correr el riesgo de generar una exploración directa en el campo a través del trabajo de consulta con los actores educativos principales (los niños y sus profesores).

Pensamos además que si bien la observación puede constituir una herramienta viable para generar información de base de tipo etnográfico es de suma importancia la necesidad de su sistematización, de la claridad de su intención, y de medios estructurados para su validación, es el diagnóstico entonces una etapa de nuestra investigación en la que nos ocupamos del diseño de herramientas, recursos y medios para generar una primera lectura de la EA en las aulas preescolares.

Consideramos que el método es una perspectiva, una mirada para dirigir las acciones sean de investigación o de intervención desde los supuestos previos,

que varían según la interpretación del fenómeno o problema estudiado. En este sentido la educación ambiental como campo teórico emergente parte de una diversidad de enfoques dependiendo de las visiones, métodos o instrumentos de los cuales se nutre en su representación e intervención.

La educación ambiental implica entonces una teoría del conocimiento que busca generar herramientas que contribuyan al fortalecimiento del campo pedagógico, y sus intervenciones permitan potenciar las relaciones psicosistémicas o las del hombre consigo mismo, las relaciones como sociedad, y finalmente las de nuestro sistema social con los elementos ecosistémicos a las que comúnmente denominamos naturaleza. Es entonces en nuestra visión la EA teoría, método y técnica.

En el campo educativo la psicopedagogía y las ciencias sociales son áreas del conocimiento que apoyan a la educación ambiental en los análisis, por ello la EA constituye una visión integral y compleja, que de ningún modo se confronta con los supuestos teóricos de ambas vertientes, sino que se nutre de ellas. En este sentido los registros cuantitativos son herramientas que sirven para validar los discursos y los medios de registro de tipo cualitativo o etnográfico y es posible en los diagnósticos pedagógicos combinar ambos modelos, es en esta línea de lo cuasiexperimental que nos hemos apoyado en el trayecto de la investigación intervención.

En la muestra a diagnosticar tratamos de ubicar características diversas que representaran las probables circunstancias de otros centros preescolares. La selección de escuelas se realizó considerando el tipo de organización (completa y multigrado), así como su ubicación y accesibilidad.

El diagnóstico constituye una de las etapas iniciales de nuestra investigación en campo, y desde nuestra visión por muy simple que parezca precisa de un rigor científico, con la intención de develar, de discernir el escenario educativo; por otra parte, no concebimos el diagnóstico como una acción evaluativa sino como una aproximación de conocimiento del campo, contexto, en donde lo más importante es recuperar, clasificar, validar y valorar dichos hallazgos.

Nuestro diagnóstico está dirigido a proporcionar una base de información para el diseño de una intervención y posteriormente mejorar las competencias curriculares en paralelo a la relación con el contexto sociocultural. En este sentido nuestro trabajo consiste en generar posteriormente estrategias adaptativas a los educandos y profesores para que el currículo a través de temas emergentes en EA puede ser asimilado en las comunidades desde los bienes culturales que

poseen. Nuestro trabajo materialmente observable es generar los recursos o estrategias que faltan a nivel de currículo y de competencias docentes.

Muestra de Escuelas Diagnóstico

Escuelas: 5

Niños: 59

Profesores: 38

Tabla 10: **Escuelas participantes**

ESCUELAS	TIPO/CARACTERISTICAS	DIRECCIÓN
Jacoba Vázquez	Urbana; se ubica en una colonia popular en la Ciudad de Villahermosa	José Moreno Irabién No. 200 Col Primero de Mayo
Celia González de Roviroza	Urbana de Nueva; escuela unitaria ubicada en una zona de transición, en un área típicamente rural a donde ha llegado la expansión urbana.	Periférico Carlos Pellicer Cámara s/n Col. Marcos Buendía, Villahermosa, Tabasco.
Amelia González de Morales	Semiurbana; escuela tipificada como urbana que se ubica en una colonia a la rivera del Río Grijalva. A pesar de su conexión a la capital no cuentan con todos los servicios.	Río Mezcalapa No.307 Col. Casa Blanca, Villahermosa, Tabasco.
Carmen Paredes Saldivar	Semiurbana: similares a la anterior.	Boulevard Leandro Roviroza, S/n Col La Manga, Villahermosa, Tabasco
María Inocencia Galván	Urbana; ubicada en el Centro de la Ciudad Capital	Calle Fidencia s/n Col Centro, Villahermosa, Tabasco

6.2 ¿Qué diagnosticar en EA y cómo en niños preescolares?

En el apartado anterior planteamos las bases de nuestros supuestos teóricos respecto al diagnóstico que nos ocupa; en este apartado describimos el método de trabajo e instrumentos. Nos interesa comentar cómo se construyeron los instrumentos de indagación y los resultados generales de dicho trabajo.

Apuntamos entonces que un diagnóstico pedagógico implica siempre partir de una necesidad concreta que ya definimos en dos objetivos. La segunda etapa de definición consistió en determinar la población escolar concreta con la que trabajaríamos dicho diagnóstico que simplificamos en la población escolar de cinco centros preescolares, en este sentido tomamos la determinación de integrar un grupo por escuela, con niños que de manera voluntaria quisieron participar.

Las herramientas deberían ser diseñadas para alumnos de tercer grado de preescolar, debido a que en esta edad es más fácil la socialización con actores externos a su contexto áulico, asimismo su expresión verbal es más madura. El promedio de participantes definimos sería de 10 a 11 alumnos por escuela que es un número aceptable para un trabajo de registro grupal.

Tomando como punto de partida que el diálogo y el acercamiento empático son cualidades que permiten un registro más fidedigno, asimismo, implica que los estudiantes participen en las circunstancias habituales de su entorno, se decidió que en la aplicación de los instrumentos participarían profesoras de preescolar como facilitadoras del proceso, así como en el registro de información que consideraron relevante para ser discutida en una etapa posterior y que sirviera para enriquecer el análisis de los instrumentos.

Reconociendo que todo diagnóstico implica generar “valoraciones” sobre los resultados el papel del facilitador es esencial porque la interpretación de esa realidad acotada en gran parte se validará con sus estimaciones y análisis en donde la experiencia juega un papel fundamental. Por ello, adicional a nuestro trabajo de investigación participaron profesores del nivel proporcionando acompañamiento al proceso.

Los instrumentos que se usan en el diagnóstico son los elementos medulares para garantizar la eficacia del ejercicio; se puede partir de los medios o recursos probados como pruebas estandarizadas, sin embargo, en nuestro caso decidimos la generación de un modelo propio elaborando instrumentos para los objetivos que diseñamos en los dos niveles de exploración (niños y profesores), considerando que la reducción de riesgo de sesgo, y la confiabilidad de los datos son elementos

de vital importancia para el desarrollo diagnóstico, pero asumiendo también que el diseño de instrumentos propios implicaría un trabajo minucioso y que había que realizar un ensayo de su nivel de eficacia antes de una aplicación definitiva coincidimos con Colas Bravo (1990:16) cuando afirma que “el diagnóstico se convierte en una parcela especialmente adecuada para generar aportes a la metodología de investigación en el campo pedagógico”.

Nos planteamos entonces el diseño de instrumentos propios tratando de generar aportes de tipo experimental en el campo de la EA, a fin de tener un trayecto completo de todas la etapas previas a la intervención, considerando que el proceso y las técnicas en suma nos proporcionan información, pero esa información precisa de una dirección tanto en su análisis como en el desarrollo de una misión de cambio o de ruptura de esa circunstancia temporal que nos permite generar posibles proyecciones de lo que pasa en la escuela y lo que posiblemente acontecería en el futuro si dicha situación no cambia. En nuestro caso es el enfoque teórico de la educación ambiental quien dará dirección a posibles cambios a través de la intervención educativa haciendo posible las transformaciones deseadas.

Reconocemos que el diagnóstico pedagógico reviste de cierta complejidad, porque si bien se trata de indagar respecto a objetivos e intenciones previamente definidas, es bien importante determinar si las preguntas que estamos elaborando son las correctas, y ello implica una jerarquización de éstas, potenciando en todo momento el problema central a investigar. Nuevamente presentamos la Tabla 6: Las preguntas de Partida a fin de recordar las pretensiones de investigación.

Preguntas de Partida Investigación Diagnóstica EA en preescolar	Instrumentos
¿Cuáles son las referencias ambientales de los educandos preescolares de Tabasco?	Instrumento semiótico y bitácora de campo
¿Cómo se visualizan los docentes frente a la EA en el marco de la Reforma de preescolar?	Cuestionario para Docentes
Preguntas de Investigación Intervención	Instrumentos
¿Cuáles con los contenidos de partida para una intervención en EA considerando la articulación literatura-oralidad en preescolar?	Conclusiones prescripción del diagnóstico pedagógico
¿Cuál es la definición estratégica de la intervención en EA?	Discusiones formativas docentes

Nos interesaba identificar de manera particular:

- temas de escaso manejo o de un enfoque inadecuado en los materiales educativos del nivel preescolar;
- las principales problemáticas del entorno tabasqueño y de la región,
- asimismo, la recuperación de aspectos culturales que inciden de manera determinante en la cultura ambiental.

El trabajo constituyó adicionalmente una revisión somera de los libros de apoyo al docente en el nivel preescolar y finalmente se determinaron los ejes de intervención prioritarios. Estos temas constituyen las dimensiones de trabajo, de manera que la información que recuperáramos nos permitiera generar un estado del conocimiento contextual a través de un estudio diagnóstico.

Tabla 11: Dimensiones de análisis niños preescolar / objetivo 1 del diagnóstico

Línea conducente	Elementos indagatorios
1.Conocimiento de la Fauna local	Identificación de diversidad de animales que conocen.
2.Conocimiento de Flora	Identificación de las plantas, usos.
3.Ecosistemas	Identificación y características de los mismos
4.Animales domésticos	Conocimiento general, clasificaciones
5.Tipos de vivienda: Caracterización del paisaje construido	Identificación de tipo, materiales, características.
6. Contexto y actividades laborales	Identificación de oficios, actividades productivas
7.Acciones adecuadas e inadecuadas	Identificación de acciones positivas o negativas relacionadas con la vida cotidiana.
8. Manejo de la basura	Tratamiento y destino de la basura, actores que intervienen

Esta etapa de definición de intenciones exploratorias, o intereses temáticos a diagnosticar precisa de un trabajo de carácter técnico, reflexivo, de la concreción del principio de incertidumbre; ¿Qué queremos saber?, estas líneas generales transitan a otra etapa relacionada con el diseño de los instrumentos ¿Cómo lo preguntamos?

Pensar cómo podríamos hacer las preguntas a los niños, cómo recrear esas preguntas, ¿Cómo ilustrarlas?, nos condujo al diseño creativo, a la realización de pruebas experimentales con niños de la misma edad en un contexto informal, y a encontrar los medios de diseño más adecuados a la edad y contexto de los educandos de preescolar.

Los instrumentos diseñados constituyeron recursos didácticos (dibujo) con una intención exploratoria de los referentes de los niños. Se aplicaron individualmente pero en un marco de trabajo colectivo (cinco niños por equipo), considerando que existe una mediación entre lo que el niño expresa y lo que comunica verbalmente en la convivencia con el grupo y el facilitador. De esta forma, se establece también una indagación del trabajo colaborativo sobre temas relacionados con lo ambiental y la forma en que comunican sus intereses y experiencias.

La definición de aspectos a explorar fueron planteadas en relación al objetivo ya citado y que en suma busca reconocer los conocimientos subyacentes en los niños respecto a su contexto ambiental y la identificación de sesgos, necesidades de información, formación, entre otros posibles hallazgos derivados del análisis.

Es importante comentar que las técnicas para el desarrollo de un diagnóstico sirven también como variables de los diseños experimentales; es decir, la elaboración de los instrumentos diagnósticos se sirve del método experimental, porque las herramientas no están dadas, se construyen como parte del proceso diagnóstico. En este caso no nos valemos de procedimientos conductuales, sino de elementos que estimulen la opinión de los niños para conocer las variaciones de sus respuestas y situaciones espontáneas dada su natural condición de niños de edad preescolar.

Como resultado de varias pruebas de diseño para recuperar información sobre la eficacia de los instrumentos, finalmente se utilizó imagen animada. Respecto a esta decisión decidimos trabajar la exploración en la misma línea de trabajo de las educadoras, de tal forma que los instrumentos del diagnóstico no generaran un esquema gráfico distinto al que los niños generalmente están habituados.

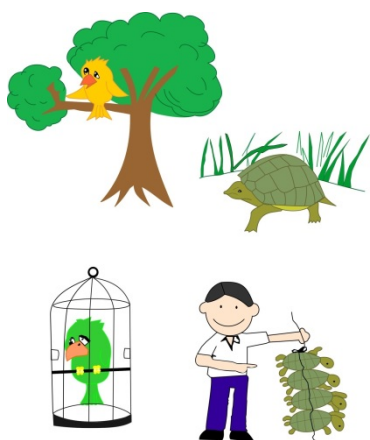
No era objeto de interés incursionar en una nueva didáctica de enseñanza o de aprendizaje, sino de conocer el marco de referencia de los niños. Compartimos la idea de (Moncada: 1999), que mediante el diagnóstico pedagógico, es posible desarrollar con acierto el proceso educativo, tomando como base las potencialidades del estudiante. Es decir, no solo registrar el grado de dominio de los conocimientos y de desarrollo de las habilidades que ya posee, sino lo que el estudiante está en condiciones de asimilar, a partir de precisar su capacidad de aprendizaje y las potencialidades que existen en los contextos formativos concurrentes.

Las caracterizaciones presentadas por los niños a través de un ejercicio comunicativo, sus opiniones, ideas, intereses constituirían los principales

elementos de análisis de nuestro diagnóstico valiéndonos adicionalmente del recurso de la grabación y del registro escrito.

De los ocho ejes principales presentados en la tabla anterior, desarrollamos diez instrumentos (dibujos), buscando representar en estos un problema, un contexto, una oportunidad para abordar el tema con los niños de manera grupal. En este sentido el medio más importante lo constituía la capacidad de comunicación y mediación con el grupo.

Respecto a la aplicación mostramos parte del modelo:



Instrumento de exploración para niños⁴⁶: dibujos que expresan una temática concreta para ser presentada a los niños y conocer su opinión y referencias generales acerca del mismo; se estableció un marco general de temas, elaborándose un instrumento por cada vertiente. Después de haber probado dicho instrumento se diseñó una guía de codificación, la cual a través de claves numéricas y de literales se complementó con una base de datos en el programa excel.

Ejemplo de Registro de videograbación de este instrumento:

Mesa 2, Escuela Amelia González de Morales

“Yo creo que los pájaros están bien volando, pero los cotorros son para tenerlos en la casa para enseñarles cositas como hablar o decir chistes”.

“Los pochitoques y los guaos⁴⁷ los come mi papá; a mí no me gustan porque me dan asco, las patas son como de una rata... yo creo”.

“El señor está en la carretera de Nacajuca, ahí los venden ensartados o amarrados”.

“Los pochitoques son del pantano y a veces salen a la carretera, ahí los recogemos cuando salimos bien tempranito y llueve..... los comemos, y a veces los ponemos en una pileta”.

⁴⁶ Se incluye como ejemplo el instrumento de la literal 7. Acciones adecuadas o inadecuadas

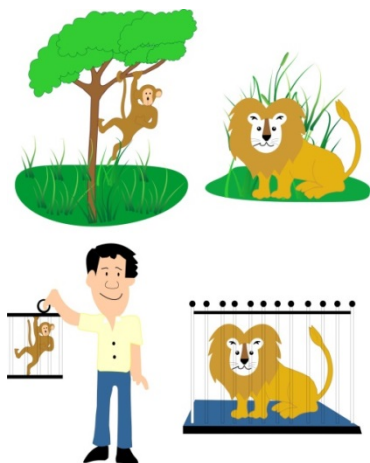
⁴⁷ Hace referencia a los quelonios o tortugas

Las opiniones de los niños respecto al tema que nos interesaba (Línea 7 acciones adecuadas e inadecuadas), de manera particular “el comercio de la fauna”, denota una clara evidencia de la vida cotidiana en el trópico en donde los niños crecen en contacto con la fauna silvestre.

Cabe destacar que el trabajo fue solamente de exploración diagnóstica a fin de generar registro y de ninguna manera se persuadió a los niños para cambiar de idea, pues como ya se explicó básicamente nos interesaban sus referencias primarias y rechazamos en esta etapa cualquier razonamiento de tipo evaluativo.

Este apartado de registro constituye un material interesante pues los resultados nos recuerdan que la lógica de los niños preescolares se mueve en un nivel de inferencia muy distinto a las articulaciones adultas. La intención del diagnóstico es generar un punto de partida para la intervención, planteando que “a partir de este conocimiento previo pueden tomarse decisiones educativas adecuadas, procurando adaptar y mejorar el aprendizaje y las intervenciones, a las peculiaridades de cada alumno o situación educativa”. (García: 2007, 90).

Variable referida a la construcción del pensamiento lógico- identificación de animales domésticos y silvestres.



Niño x “Las arañas son domésticas porque viven en nuestra casa”

Niño y “Es bueno que el león esté enjaulado porque se come a la gente”⁴⁸

Cabe destacar que el análisis de los resultados ha permitido visualizar la complejidad de la interpretación estadística, dado que los procesos de aprendizaje en los niños no pueden estudiarse con criterios de racionalidad cognitiva, para ello se ha trabajado desde la perspectiva de las representaciones orales de los educandos.

⁴⁸ Se incluye ejemplo de la línea 7 con referencias de análisis de la 2 y 4.

Sobre la apreciación del niño *x Las arañas son domésticas porque viven en nuestra casa*”, se puede explicar teniendo como elemento de triangulación la observación de la práctica docente que su respuesta es derivada de la intervención de la profesora del grupo, que abordó el tema de los animales domésticos con explicaciones como: *“son aquellos animales con los que podemos convivir sin peligro”*. Según la experiencia del niño puede clasificar a las arañas en ese grupo, ya que el contacto con ellas nunca ha presentado una situación peligrosa.

En tanto el niño y que expresa lo benéfico del encierro del león, probablemente su percepción está asociada a que este tipo de animales los clasifican los educadores como “animales salvajes”, y en algunos casos se observó que los agrupan como “animales del circo”, lo que difícilmente puede dar referencias al educando sobre las funciones que cumple este tipo de animales en sus ecosistemas; sin embargo coincidimos que “en el diagnóstico ha de evitarse la exclusividad de interpretación en función de experiencias pasadas centradas en el sujeto y dar un mayor énfasis a los factores ambientales que enmarcan cada situación”. (Lázaro: 2007, 62).

En este sentido, vemos que la educación ambiental precisa impulsar un cambio en la manera es que se presentan ciertos contenidos; se requiere de una ruptura de ese marco de referencia tradicional de cuya forma los profesores se apoyan en la asociación de experiencias que han venido trabajando bajo el enfoque de proyecto, que incluso ha sido reforzado con materiales de la ludoteca en donde se aprecian relaciones y asociaciones clásicas como: *el domador del circo, el león entrenado para saltar sobre el fuego*, entre otros elementos.

En las variables referidas al *conocimiento del entorno*, se pudieron encontrar disparidades entre el reconocimiento de animales silvestres de la región y los de la fauna africana, esto es consecuencia de la producción literaria, fílmica y visual que en general está basada en estas especies animales.

Asimismo, resulta difícil que un niño pueda diferenciar los ambientes rurales y urbanos en el contexto tabasqueño, al identificar como urbano la concentración de casas, edificios y modernidad, en un Estado como Tabasco donde conviven lo rural y lo urbano por sus características de ordenamiento demográfico.

El análisis realizado en el diagnóstico esencialmente facilita identificar distintos niveles de indagación contextual. Es importante aclarar que no tiene la intención de llegar a un nivel de percepciones ya que para esto se requeriría de un soporte

psicológico a profundidad, aunque podría aproximarse a una representación social por la identificación de posibles anclajes en algunos de los temas explorados.

En este apartado presentamos solo algunos ejemplos de los resultados de manera general, dado la diversidad de material, recordando que nuestro principal propósito es analizar las relaciones que establecen los niños con los elementos de su entorno, su visión acerca del medio, y cómo estos contextos potencian ciertos elementos de aprendizaje; nuestra mira es recuperar como recurso didáctico los elementos del entorno, de tal forma que los niños tengan mayores oportunidades de construir su aprendizaje con los elementos disponibles en el contexto escolar y comunitario favoreciendo el conocimiento local.

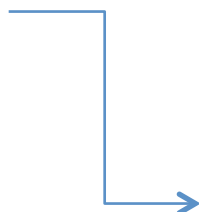
En la mayoría de los casos pudimos generar una pequeña base estadística que incluimos al final de este apartado, exceptuando los ejes 4 y 7 pues la información tuvo mayor relevancia en su sentido cualitativo, detectándose por ejemplo en el caso del línea 4 que los niños no tienen clara la diferencia entre un animal doméstico y un animal silvestre, asimismo, los materiales con los cuales trabajan los profesores carecen de una didáctica adecuada, y en el caso de la línea 7 relacionado con acciones adecuadas e inadecuadas, preferimos no señalar resultados valorativos en los educandos respecto a sus hábitos porque muchos de ellos están relacionados con sus usos y costumbres, tal es el caso del consumo comestible de animales en peligro de extinción. Estos dos ejemplos fueron recurrentes en los registros y en la discusión de los resultados del diagnóstico.

Es importante destacar que la dinámica tanto de método como de investigación relativa a los diagnósticos pedagógicos está cambiando abriendo paso a innovaciones en la forma de generar las herramientas de trabajo de campo; en nuestro caso hemos preferido trabajar con procedimientos didácticos pues consideramos que con muestras pequeñas podemos generar mayores recursos de análisis con medios como el portafolio, las historias de vida, y todos aquellos instrumentos que permiten un mayor acercamiento de las comprensiones de los educandos tomando en consideración las influencias de sus asimilaciones curriculares o extracurriculares. A manera de resumen presentamos resultados generales del diagnóstico concerniente a su objetivo 1.

La respuesta ¿Cuáles son las referencias ambientales de los educandos preescolares de Tabasco?

Línea 1 en relación con la 3

Se privilegia el conocimiento de animales que no son propios de la región. Vinculan los animales (león, elefante, jirafa), como animales de la selva, lo cual indica que no hablan de la selva tropical. Se ubican seis grupos de animales con tratamiento pedagógico tradicional (Los animales de: la “selva, sabana, el circo, los de la granja, los domésticos o mascotas) ⁴⁹

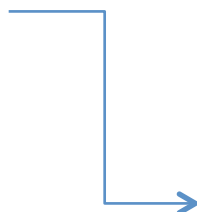


Deducción- Predicción

Se requiere reforzar el conocimiento local y evitar tratamientos clasificatorios que anclan la posibilidad de articulación elemento-contexto

Línea 2

Respecto a las plantas logran establecer clasificaciones por uso con referencias precisas.

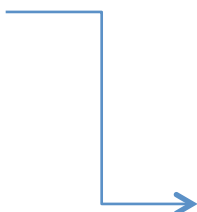


Deducción- Predicción

Existe un conocimiento básico respecto al tema, se identifica la posibilidad de articulación científica

Línea 3

En los ecosistemas representan a la selva en abrumadora cantidad, le sigue el bosque (con características de bosque templado), y en último lugar pantano o laguna propios de la región. No se enuncia, por ejemplo el mar o ecosistemas acuáticos.



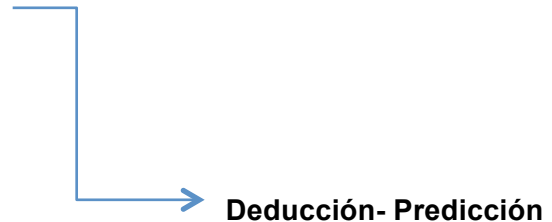
⁴⁹ De esta forma tradicionalmente han tipificado las educadoras los grupos de animales

Deducción- Predicción

El conocimiento contextual es débil en el marco ecosistémico se precisa de referentes didácticos relacionados con el entorno geográfico-ecosistémico local.

Línea 4

Señalan las construcciones a base de cemento, ladrillo y arena que es la vivienda tipo social, llama la atención que incluyen la vivienda típica como segunda opción a base de materiales de la región, y en último lugar los edificios departamentales.



Ubican materiales, procedencia, caracterizaciones, se ubica como potencial una mayor articulación de competencias en el campo técnico científico.

Línea 5

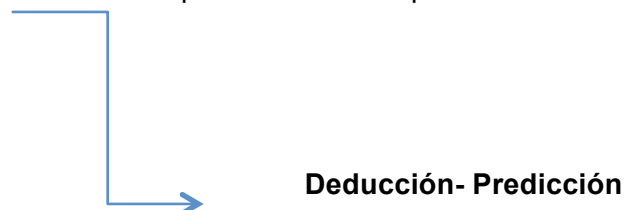
Las actividades productivas las identifican plenamente, y los resultados coinciden con el trabajo de sus padres y familiares. Ubican también oficios típicos de la zona (pescador, lancharo)



Entorno y sociedad es un campo de fuerte desarrollo. Aportan información diversa. Se identifica como un área de oportunidad para mayores competencias relacionales en el contexto social y económico de la región.

Línea 6

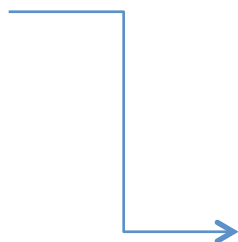
En acciones adecuadas e inadecuadas; se integraron registros que merecen un análisis de mayor profundidad respecto a la construcción de sus planteamientos hipotéticos.



Los niños dan explicaciones de tipo lógico, intuitivo, son espontáneos, abiertos, discuten y debaten sus posturas, se observa un área de oportunidad vinculado a la formación de hábitos y valores.

Línea 7

Respecto al manejo de la basura, queda constancia es un problema el tratamiento de la basura, encontrándose que la mayoría quema o entierran la basura, e incluso la tiran al río.



Deducción- Predicción

Se visualiza un área de oportunidad para la conformación de hábitos. Los resultados indican un estado crítico, pero que en la generalidad es un hecho normalizado en la Entidad por el escaso manejo de los residuos.

Respecto a los resultados procesados de tipo estadístico se enlistan a continuación los más sobresalientes a fin de presentar una idea global de los resultados generales. Independientemente de los registros de tipo cualitativo los resultados numéricos nos presentan una idea general de las valoraciones contextuales de los niños. Representación numérica de los resultados globales: Tablas: 12, 13, 14, 15, 16, 17

Tabla 12: Eje 1. ¿Qué animales conoces? ¿En dónde viven?

Animal	Cantidad	Vive en....	Porcentaje
león	21	La selva	37%
elefante	11	La selva	20%
jirafa	7	La selva	13 %
Vacas, pollos, gallinas, patos, conejos	7	La granja	13 %
oso	4	El bosque	7%
Perros gatos	4	La casa	7%
Otros de tipo silvestre (iguana, garrobo,etc)	2	El monte	3%
Total niños	56	56	100%

Tabla 13: **Eje 2. ¿Qué plantas conoces? ¿Para qué sirven?**

Tipo de planta	Frecuencia	Porcentaje
Varias de tipo hornamental	30	54%
Varias de tipo comestible	14	25%
Varias de tipo medicinal	12	21%
Total niños	56	100%

Tabla 14: **Eje 3 ¿Qué ecosistemas conoces? ¿Qué tipo de vegetación?**

Tipo de ecosistema	Frecuencia	Porcentaje
Selva (caracteriza con leones, jirafas, etc)	40	71%
Bosque (caracterizado como bosque templado o frío)	11	20%
Otro relacionado con ecosistema local sin identificar nombre (monta�al, laguna)	5	9%
Total niños	56	100%

Tabla 15: **Eje 5. ¿Cómo vive la gente de tu comunidad o colonia?**

Tipo de casa	Frecuencia	Porcentaje
Casa tradicional (cemento, ladrillo)	44	79%
Casas de madera y techo de palma (conocido en la región como guano)	8	14%
Edificios departamentales	3	5%
Vive pobre, rentan	1	2%
Total niños	56	100%

Tabla 16: Eje 6 ¿En qué trabaja la gente de tu comunidad?

Actividad identificada	Frecuencia	Porcentaje
Profesionistas (profesores, ingenieros, abogados, burócratas)	21	37%
Obreros, trabajadores de la construcción, empleadas domésticas	18	32%
Transporte: choferes de autobuses, taxistas	6	11%
Otros: lancheros, lechero, pescador.	6	11%
Comerciantes, empleados de comercio, cajeras, entre otros	5	9%
Total niños	56	100%

Tabla 17: Eje 8. ¿Qué haces con la basura de tu casa?

Destino de la basura	Frecuencia	Porcentaje
Ponerla en el carretón o camión recolector	28	51%
Quemarla o enterrarla	20	36%
Vender el plástico y el vidrio	4	7%
Tirlarla al río	2	3%
No sabe	2	3%
Total niños	56	100%

6.3 Práctica pedagógica y educación ambiental: breve diagnosis

En un segundo momento trabajamos la valoración diagnóstica con los profesores de preescolar a través de un cuestionario; la aplicación de estos tuvo como finalidad recabar información sobre la práctica pedagógica del nivel y su relación con la Educación Ambiental.

En el caso del trabajo diagnóstico con los profesores no nos situamos en una línea de conceptos, sino en las “caracterizaciones”, en aquello que define su representación de la EA y su pedagogía, reconociendo que los conceptos son modelos en ocasiones estáticos, recurrentes, y que las caracterizaciones reconocen cambios en las nociones, valoraciones y conocimientos de las personas; el efecto comunicativo en este sentido ejerce un papel fundamental

Participaron en esta etapa 38 docentes que representan la totalidad de profesores que prestan sus servicios en los centros educativos preescolares donde se realizó el diagnóstico con los niños; asimismo, autoridades educativas supervisoras, jefas de sector y asesores técnicos pedagógicos que estuvieron en el acompañamiento del diagnóstico. El instrumento fue una encuesta y para el vaciado de información se llevó a cabo un procedimiento simple de estadística básica. Una vez procesada la encuesta se llevó a cabo una reunión denominada “discusiones formativas”, a fin de presentar los resultados y esbozar el diseño de la estrategia de intervención.

Tabla 18: Encuesta para docentes

Pregunta	Resultados Globales 38 Profesores
1. ¿Conoces el concepto de educación ambiental? Si___ no___	Si (38)
2. Realizas educación ambiental en tu práctica escolar Si___ no___ ¿por qué?_____	Si (22) No (16)
3. ¿Consideras que el programa (1991) de preescolar incorpora la dimensión ambiental? Si___ no___	Si (5) No (33)
4. ¿Cómo podrías incorporar la educación ambiental en tu práctica docente en el marco de la Reforma Educativa? Pregunta abierta se registra la tabulación de los resultados.	a) Con un proyecto especial (12) b) Considerándolo en el PEP-2004 (7), c) Los dos anteriores (19)

<p>5. ¿Cuál sería tu principal demanda para instrumentar una mejor formación ambiental en la educación preescolar de Tabasco?</p> <p>Pregunta abierta se registra la tabulación de los resultados.</p>	<p>a) Curso, Diplomado, Talleres con valor en carrera magisterial (2)</p> <p>b) Materiales educativos apegados al PEP-2004 (36)</p>
--	---

Esta etapa del diagnóstico relativa a su objetivo 2 complementa las necesidades de los niños en concordancia las debilidades de la práctica docente, el resultado de estos dos elementos constituye el marco de partida de problema-intervención. Este peldaño del reconocimiento de las necesidades y carencias es fundamental puesto que “un objetivo prioritario del diagnóstico sería identificar, verificar y comprobar la presencia o ausencia de determinadas estrategias requeridas para la ejecución de una tarea en concreto o para la resolución de un problema determinado”. (García: 2007,92).

Resumimos las principales problemáticas identificadas tanto en las discusiones formativas como en el cuestionario:

1. Se reconoce la ausencia de una formación pedagógica socio-ambiental, resultado de los vacíos en los planes de estudio en las escuelas formadoras de docentes hasta antes de la última Reforma⁵⁰.
2. Para la mayoría de los docentes la EA había sido un tema de actualización pero no de formación docente.
3. Las mesas técnicas reconocieron en su caso y en el de los profesores frente a grupo insuficiente manejo conceptual y desvinculación del análisis teórico con su práctica docente, asimismo, reconocieron carencias en la vinculación del factor ambiental con unidades sociales. Centrándose sus propuestas de EA en actividades de corte tradicional como campañas de reforestación, limpieza, entre otros.
4. Respecto a los resultados del diagnóstico con los niños en temas como la clasificación tradicional de los animales (de la granja, del circo, etc.) no habían visualizado un ámbito de relación de los animales con los ecosistemas y consideraron era una práctica urgente de modificar. Asimismo el conocimiento exponencial de los niños respecto a las actividades productivas de la región en

⁵⁰ Los planes y programas de estudio de las escuelas conocidas como Normales que son los centros de educación que forman docentes han sido reformados. Respecto a la Educación Ambiental se incluyó como asignatura y posteriormente se insertó la dimensión ambiental en la asignatura titulada Conocimiento del Mundo Natural y Social.

temas como ¿En qué trabaja la gente?, dio pauta a considerar que podían potenciar esta riqueza de conocimiento contextual articulándola por ejemplo con contenidos de ciencia y tecnología.

5. Los profesores declararon reconocían la necesidad de articular lo aprendido, su didáctica de enseñanza con una cultura actitudinal y socioafectiva.

Respecto al encuesta se definieron cinco preguntas que consideramos básicas; los resultados más relevantes es que reconocen la ausencia del EA a nivel curricular en el programa de 1991, realizan propuestas concretas para la incorporación de la EA en el marco de la Reforma y su capacitación y actualización, y la respuesta-propuesta más numerosa respecto a la instrumentación de la EA fue la capacitación y el desarrollo de materiales educativos.

Convertir la situación desfavorable en una acción positiva condujo a la definición del siguiente propósito de nuestra investigación – intervención; CCYTET (2005: 4) “Desarrollar en los niños de edad preescolar una formación ambiental integral, a través de aprendizajes significativos y una orientación pedagógica dinámica, que propicie la construcción de una cultura socioambiental a través de la intervención docente.

Podemos concluir que este ejercicio diagnóstico permitió identificar las principales debilidades docentes:

- a) El enfoque de la EA o la ausencia de esta,
- b) La necesidad de capacitación y actualización,
- c) Disposición de mejora del colectivo diagnosticado.

En tanto que en los alumnos el diagnóstico determinó las posibilidades de mejora y de interés de los niños en temas ambientales y un gran potencial de conocimiento local. Presentamos a continuación el diseño de la intervención.

6.4 Diseño de la estrategia de intervención en preescolares a través de cuentos ambientales y materiales complementarios

Concluido el diagnóstico la propuesta del colectivo docente fue que ante el amparo de la Reforma Educativa se incorporara la educación ambiental, y que parte del trabajo diagnóstico se ofreciera como un referente Estatal para ser considerado en el esquema de análisis nacional respecto a las debilidades del viejo programa. Es así como Tabasco propuso el campo formativo de *“conocimiento del mundo natural y social”*. Argumentando la necesidad de la construcción de una educación ambiental que trascendiera el sentido biologista o naturalista; incluyéndose en el Programa Nacional definitivo.

El reto ahora era dar respuesta a las demandas de los profesores de preescolar y construir una intervención considerando las debilidades y áreas de oportunidad detectadas en el diagnóstico desarrollado con los niños. Respecto al modelo de intervención había dos propuestas concretas de parte del colectivo escolar:

- a) elaborar materiales didácticos que, a partir de un abordaje contextual, les permitiera potenciar el ambiente tabasqueño en la construcción de conocimientos, generando actividades o proyectos que fortalecieran en los niños los campos formativos propuestos en el programa nacional.
- b) Generar capacitación docente validada en su sistema escalafonario con la idea de unir sus beneficios de puntaje con la formación en EA.

La demanda de materiales educativos en el nivel preescolar es constante, en las comunidades es difícil abastecerse de insumos para el trabajo con los niños pues las ludotecas son restringidas en su cobertura. El consenso con los educadores y administradores de la educación, asimismo el escenario de inversión en un proyecto especial fueron los elementos mediadores de los aspectos técnicos administrativos, definiendo la siguiente estrategia de intervención en tres niveles de incidencia:

1. Capacitación docente: Talleres y un Diplomado.
2. Elaboración de materiales complementarios concatenados al enfoque de la Reforma y las necesidades vertidas en el diagnóstico.
3. Seguimiento del proyecto con miras a una evaluación dinámica asimismo la síntesis y registro del proceso a diez años a su implementación (2004-2014). En esta última meta del registro se inscribe nuestra investigación.

El diagnóstico pedagógico nos permitió ubicarnos en una etapa de exploración para determinar los problemas que pudieran presentarse en el campo formativo de la EA. Sin duda el elemento mediador más influyente es el profesor, pero reconocemos también que dado los ejemplos relacionados con los enfoques sesgados de sus materiales y sus medios la problemática está fuertemente ligada a la necesidad de articulación de una didáctica de la enseñanza y el aprendizaje adecuados. En este sentido considerábamos viable un material con miras a la innovación de la articulación de la EA en una etapa además importante como es una reforma educativa nacional.

Contábamos con la definición de ejes temáticos que considerábamos importantes de abordar, pero teníamos claro que la solución de un problema no está superado con la definición de contenidos, sino en la manera en que se abordan, en cómo crear una metodología de trabajo con un material exprofeso para formar aptitudes en EA.

Para la elaboración de material o recurso didáctico, se consideró como alternativa el empleo del recurso literario con esta propuesta se daba respuesta a dos frentes:

1. Los profesores de Tabasco históricamente se ubican en las evaluaciones de comprensión lectora en niveles bajos. Sin embargo, la cultura oral y narrativa paradójicamente constituye un bien cultural. Reunir la tradición oral con el recurso escrito provocaba una conexión de un problema que además es de índole evaluativo, y
2. Decidir por el recurso literario daría como resultado la elaboración de un material educativo que cubría la constante demanda de los profesores en recursos didácticos de educación ambiental.

¿Por qué cuentos?, este recurso lo habíamos probado en el caso del nivel secundarias con bastante éxito a través de una novela didáctico ambiental titulada Eco de Lluvias, escrita por Teodosio García Ruíz, y en el caso de preescolar consideramos el elemento de conversación, diálogo discusión, es el medio que estructura las ideas en el entorno cercano. Ese elemento que en el diagnóstico denominados “situación temporal”. El cuento en preescolar es una herramienta de comunicación es un recurso básico en la etapa prelectora. Coincidimos que uno de los aspectos de aprendizaje básicos en el uso del cuento es “la organización temporal de los hechos” según Peterson (1992)

A fin de conocer qué materiales formaban parte del acervo cultural de los niños, y sus potencialidades de contextualización previo al diseño de la intervención se

hizo una revisión y análisis de los cuentos potencialmente trabajados en el preescolar. Para ello realizamos:

- a) Una revisión de los materiales de apoyo en la ludoteca y rincón de lectura.
- b) Solicitar a los educadores una lista de los tres cuentos más abordados.
- c) Hacer visitas de campo y observar el cuento o cuentos con que trabajaron los educadores.
- d) Observar la didáctica de abordaje y solicitar u observar la intención pedagógica.

Este ejercicio se hizo al azar en quince centros educativos, a fin de tener una primera base exploratoria. Como resultado observamos que los cuentos “tradicionales”, ocuparon un lugar preponderante en el ejercicio pedagógico de los educadores. A fin de sintetizar el número de cuentos presentaremos sólo aquellos que ocuparon una frecuencia mayor a tres repeticiones en nuestro recorrido de campo y que se presentan en la siguiente tabla en orden de frecuencia. Asimismo incluimos una breve descripción de su contenido y las intenciones señaladas por los educadores.

Tabla19: Cuentos de mayor abordaje en los preescolares

Cuentos tradicionales	Síntesis de contenido, contexto ambiental, e intencion
BLANCA NIEVES	Una princesa cuya belleza despierta la envidia de una bruja que intenta matarla a través de una manzana envenenada. Supuestamente enseña a no fiarse de los desconocidos cuando te dan muestra de cariño u un obsequio.
CAPERUCITA ROJA	Una niña que cruza el bosque para visitar a su abuelita que está enferma y se encuentra en el camino a un malvado lobo. Un cuento que plantea la necesidad de ser obediente y tomar decisiones ante situaciones inesperadas provocadas por personas mal intencionadas.
EL MAGO DE OZ	La protagonista es Dorita, una niña que fue llevada por un tornado al país de Oz, donde busca a un Mago que podrá ayudarla a volver a su casa. Este cuento enfatiza la toma de decisiones y el valor de las personas por encima de sus características, representadas en los personajes del león, el espantapájaros y el hombre de lata.
EL PATITO FEO	Historia de un patito que por ser diferente de los demás, es maltratado. El tiempo pasa, él crece, y descubre que, en realidad no es un pato sino un cisne. Enseña a respetar las diferencias.

PINOCHO	Uno de los protagonistas es Gepetto, un carpintero que por su bondad vio cumplido su deseo de tener un hijo. Con la ayuda de un hada su muñeco de madera llamado Pinocho, se convirtió en un niño. La historia trata de enseñar, entre otras lecciones, a no mentir, pues a Pinocho le crece la nariz cuando miente.
LA GALLINA ROJA	Se trata de un cuento popular acerca de una gallina que encuentra unos granos de trigo y decide sembrarlos para preparar pan; les pide ayuda a sus amigos y nadie coopera en el trabajo. El contexto enseña las fases de desarrollo del trigo y su proceso de producción. El cuento da una lección moral poniendo como ejemplo el acto de justicia de no compartir cuando no se participa del esfuerzo.
RATÓN DE CAMPO Y RATÓN DE CIUDAD	Relata las aventuras de dos ratones que llevan una vida muy distinta: un ratón que vive en el campo y que se va a la ciudad. La historia relata los inconvenientes del ratón que vive en la ciudad y que va a pasar unos días en el campo. La historia enseña a los niños la diferencias de los contextos rural y urbano.

En relación a este trabajo de investigación no consideramos conveniente presentar un análisis de su estructura, simplemente los presentamos como un material recurrente en los centros preescolares. Algunos de ellos clásicos de la literatura.

La filosofía de la intervención siempre tuvo como premisa la construcción conjunta del conocimiento ambiental, título que ha sido retomado en la propia investigación, reconociendo que la EA en la etapa preescolar precisa de una formación de parte de los guías de las experiencias de los niños en esta etapa en la que a nivel escolar dependen en gran parte de las decisiones de sus profesores. Sus primeras experiencias del conocimiento formal son además experiencias decisivas en su desarrollo futuro.

Nos interesaba entonces recuperar a través del cuento los inventarios culturales de las comunidades conectados a una filosofía ambiental, es decir, construir nuestra propia pedagogía del ambiente. Por ello, decidimos que la intervención a diseñar en educación ambiental retomar aspectos complementarios cercanos a la vida cotidiana de los niños.

Respecto a lo anterior consideramos que todo conocimiento pasa por una etapa de elaboración de significados culturales. Pedagogos como Vygotsky afirman que las interpretaciones de un texto transitan por la negociación en los contextos en donde nos desenvolvemos. En el caso de la escuela sin duda el profesor es un negociador de esas construcciones culturales. Pero teníamos una intención más ambiciosa, propiciar la participación de los padres e integrar las tradiciones

culturales favorables en el marco de la educación ambiental para generar un mayor apego de los significados culturales.

Los alcances o retos adicionales constituían en generar una innovación tanto de diseño, como de manejo de contenidos, con un enfoque de trabajo multidisciplinario que a nivel de laboratorio pedagógico reuniera a: profesores de preescolar con experiencia en diseño curricular, especialistas en educación ambiental, escritores, diseñadores gráficos, ilustradores, entre otros. Es decir, conformar un grupo de trabajo multidisciplinario que participara de manera directa en el diseño de la intervención y particularmente en la elaboración del material educativo, sin embargo, pese al numeroso grupo de participantes requeríamos de textos simples, con argumentos claros que pudieran convertirse más tarde en narraciones de los niños e incluso de padres no alfabetizados.

Presentamos de manera resumida el proceso y más adelante aportaremos algunos elementos de análisis de dicho proceso.

1. Convocatoria y trabajo con escritores: se convocó a la participación de escritores locales para realizar cuentos infantiles con un enfoque ambiental consolidando un equipo de 7 escritores que participarían de forma benévola.⁵¹

Con éstos se realizaron acciones como: a) dar a conocer el proyecto Formación Ambiental en la Educación Básica de Tabasco, a fin de visualizar el proceso en preescolar como una acción de continuidad a los niveles de primaria y secundaria con los que ya se había iniciado la intervención, b) dar a conocer los aspectos más relevantes del estudio diagnóstico a fin de establecer un marco de referencia de las áreas de oportunidad, c) puntualizar los objetivos del proyecto en preescolar

Adicional a los aspectos técnicos del diseño del material los escritores desarrollaron un taller de análisis de la literatura infantil, de tal forma que se establecieran parámetros generales de estilo, redacción, modelación de personajes, asimismo delimitaron aquellos aspectos de tipo literario que deberían quedar excluidos. Esta etapa de trabajo constituyó una retroalimentación de los propios escritores.

⁵¹ Los escritores son: Elizabeth Meza García, Karime Nefertiti Melgarejo, Francisco García Payró, Luis Acopa, Juan Manuel Muñoz Cano y Teodosio García Ruíz. Un cuento es mi autoría. Los autores tienen experiencia en el oficio con publicaciones de corte infantil. Don Carlos Inchaústegui Díaz, antropólogo social se integró en la segunda edición y realicé las adaptaciones de algunos de sus cuentos originalmente publicados en: *Cuentos para Cristina II*, editado por el Gobierno del Estado de Oaxaca.

2. Se decidió una construcción de ejes temáticos que abarcaran las problemáticas detectadas en el diagnóstico quedando de la siguiente forma:

1. Los animales y su entorno
2. Caracterización del medio ambiente
3. Los niños y el ambiente familiar
4. Los derechos del medio ambiente.⁵²

Cada escritor escogió los temas que abordaría a través de los cuentos. Posteriormente se desarrollaron círculos literarios para revisar su producción con la finalidad de efectuar observaciones sobre su contenido y estructura. La versión definitiva de cada cuento consideró la opinión del colectivo tanto en su estructura literaria como en la concordancia del propósito del cuento. Se determinó que habría dos ejes articuladores que deberían considerarse:

1. Que los cuentos cumplieran con cualidades de tipo literario.
2. Que cumpliera con las pretensiones de la intervención. Por ello se decidió una coordinación literaria y una coordinación pedagógica.⁵³

Se supervisó el enfoque pedagógico en los temas abordados en los cuentos y su selección, acordes a los propósitos de cada línea temática. Cabe mencionar que en este proceso se atendieron correcciones relacionadas con temas emergentes como la equidad de género y cultura de paz, ya que en varios textos eran visibles situaciones tendenciosas y arbitrarias. Hubo cuentos que no fueron aprobados para su inclusión en el proyecto por considerarse que no cumplían con el enfoque adecuado.

Por otra parte, el medio visual y basado en la didáctica del preescolar hizo necesaria la inclusión de un ilustrador. Las ilustraciones tomaron en consideración una idea contextual acorde a la caracterización del ambiente tabasqueño, plasmando dibujos que expresan y enriquecen lo relatado en los cuentos.

⁵² Este eje consideraría aspectos de carácter ético o moral buscando fomentar valores proambientales.

⁵³ Tuve a mi cargo la coordinación pedagógica y el escritor tabasqueño Teodosio García Ruíz tuvo a su cargo la coordinación literaria. Con este esquema trabajamos la novela Eco de Lluvias. Teo expresó de manera didáctica en esta novela didáctica ambiental un Tabasco cercano a las experiencias de los jóvenes tabasqueños. En su obra literaria destacan los poemarios: Sin lugar a dudas (1985); Textos de un falso curandero (1985); Yo soy el cantante (1990); Furias nuevas (1993); Leonardo Favio canta una canción (1992); Bananos (1997); Sueños de la estirpe (2001); Canciones para la infanta (2001) y Nostalgia de Sotavento (2003). Teodosio murió en noviembre del 2012.

El resultado fue un material pedagógico que cuenta con elementos visuales que apoyan la trama y dan vida a los personajes que subyacen en ella, abordando hechos históricos y situaciones cotidianas de la vida tabasqueña. Sobre este trabajo es valiosa la opinión de Nieto Cadena respecto a la versión definitiva de los cuentos (2005: 2): “Las ilustraciones de Rogelio Urrusti, más que ilustraciones basadas en las propuestas de los textos narrativos son creaciones que desarrollan un discurso plástico que transita sus propias propuestas, genera sus propios diálogos y se convierte en una obra que discurre por los mismos espacios de los textos sin sobreponerse a ellos” .⁵⁴

Respecto a la **metodología de aplicación de los cuentos** se potenciaron los siguientes elementos:

- a) La animación en la lectura de los textos: los cuentos tienen una intencionalidad narrativa oral y no una lectura convencional.
- b) Respeto a la lectura del educando: apreciar y establecer la escucha de las narraciones, verbalizaciones y expresiones, entre otros, que realiza el niño a partir de su contacto con los cuentos, así como a las hipótesis, supuestos, e ideas intuitivas que tenga previo al abordaje de los cuentos y los temas que de ahí surjan.
- c) Articulación de expresiones: lo más importante es la forma en que pueden participar los niños, familia y localidad, realizando tareas conjuntas en actividades escolares o extraescolares.
- d) Una libre elección: los niños son quienes deciden qué cuento desean trabajar, qué les gustaría saber y los medios son propuestos por los educadores y ellos mismos.

⁵⁴ Las ilustraciones de los *cuentos de educación ambiental en preescolar* de nuestra intervención estuvieron a cargo de Rogelio Urrusti Chávez Macedo caricaturista y artista plástico. Su obra más reciente comprende 49 acuarelas que reflejan su visión acerca de las inundaciones del 2007 en Tabasco. Es un artista plástico que ha incursionado en diferentes campos de la expresión gráfica como es la caricatura política, paisajismo local e ilustraciones con vocación infantil, entre otros. Las citas de Fernando Nieto Cadena reconocido poeta ecuatoriano radicado en México fueron tomadas del texto oral de la presentación pública del material.

Asimismo, se diseñaron dos materiales complementarios que apoyan la implementación de los cuentos y el logro de sus propósitos, con sugerencias didácticas a fin de desarrollar actividades, proyectos, entre otros.

1. **Una guía de actividades:** es un material dirigido al docente. Tiene como finalidad apoyar la planeación y desarrollo de tareas educativas tanto en el ambiente escolar como extraescolar.
2. **Un cuaderno de trabajo:** dirigido a los niños. Compila actividades para ser realizadas en la escuela y en casa. Sus características se ajustan a las necesidades motrices de los niños en cuanto a su tamaño y expresión gráfica.

Ambos materiales incluyen ejercicios para desarrollar las habilidades de expresión artística, psicomotriz, matemáticas, lenguaje y expresión oral. Se busca que los padres participen en las actividades y que apoyen a sus hijos a través de su experiencia personal.

La diferencia entre los materiales es su sostenimiento económico ya que la *guía de actividades complementaria a los Cuentos de EA*, puede ser utilizada por el docente en cada ciclo escolar, en tanto que el *cuaderno de trabajo* tiene un periodo de uso por ciclo escolar para cada niño, por lo que se requiere reinvertir en su impresión anualmente.

La expresión metodológica de los materiales en su conjunto retoma la atención a las capacidades sensoriales y motrices, integración del juego simbólico, elaboración de guiones pictográficos y actuados, alentando la capacidad imaginativa y creativa de los educandos. Todo esto a través del recurso literario en una dimensión oral; textos que más que ser leídos fueron escritos para ser escuchados y recreados.

Los tres materiales (*Cuentos, Guía de Actividades y Cuaderno de Trabajo*), constituyen una estrategia de trabajo que puede ser planificada, ejecutada o desarrollada a partir de la creatividad docente, las necesidades del grupo escolar y los elementos contextuales que subyacen en cada centro.

El encuadre de los Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar sugiere intenciones pedagógicas respecto a las necesidades identificadas en el diagnóstico alusivo a conocimientos e intereses de los niños. Sin embargo, el profesor y los alumnos tienen la completa libertad de elección y preferencia del

material respecto a cada uno de los cuentos. Los cuentos están diseñados bajo una lógica que responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Cada cuento está relacionado con una línea temática que en general coincide con las diseñadas para el estudio diagnóstico, la problemática se convierte en un objetivo o propósito, es decir su intención educativa, se añaden orientaciones conceptuales y los valores a reforzar.

La estrategia de intervención constituye una etapa de diseño emanada de las necesidades y propuestas de los docentes, reconociendo que se debe mirar al diseñador como parte de la sociedad circundante, y examinar su trabajo y valores con respecto a condiciones sociales, culturales y económicas. "Tenemos que entender cómo y porqué el diseño se ha desarrollado y que intereses apoya" (Wilberg: 1992 cit. Routio: 2007).

Nuestra propuesta de intervención reconoce al cuento como una herramienta pedagógica y de esencial importancia en la etapa preescolar; asimismo, es posible la inmersión de la educación ambiental en virtud de que los elementos contextuales de la educación ambiental y del cuento son compatibles.

Para servir como guía de los elementos considerados importantes a intervenir con base al diagnóstico se trabajó una tabla general de temas, orientaciones conceptuales y necesidades formativas, ejemplo:

Tabla 20: **Programación de diseño**

LINEA TEMATICA	<i>Los animales y su entorno</i>
ORIENTACIÓN CONCEPTUAL	Descripción ecológica de los animales, sus relaciones con el ecosistema en el que habitan incluyendo al hombre, y su importancia como componente elemental de un hábitat.
PROPÓSITO	Identificar los efectos de la acción del hombre sobre las relaciones de los animales con su entorno (las características geográficas del lugar donde habitan).
VALORES REFORZAR	Sensibilización, conservación, apreciación de las mascotas, comprensión de las funciones ecológicas de los animales silvestres
CUENTOS	<p>Mascotas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Iguana ▪ ¿Y si lo saco de la Jaula? <p>Animales Domésticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Polita la Gallina <p>Güilo el lechero</p>

Figura Esquema 5: **Ejemplo de diseño por línea temática**

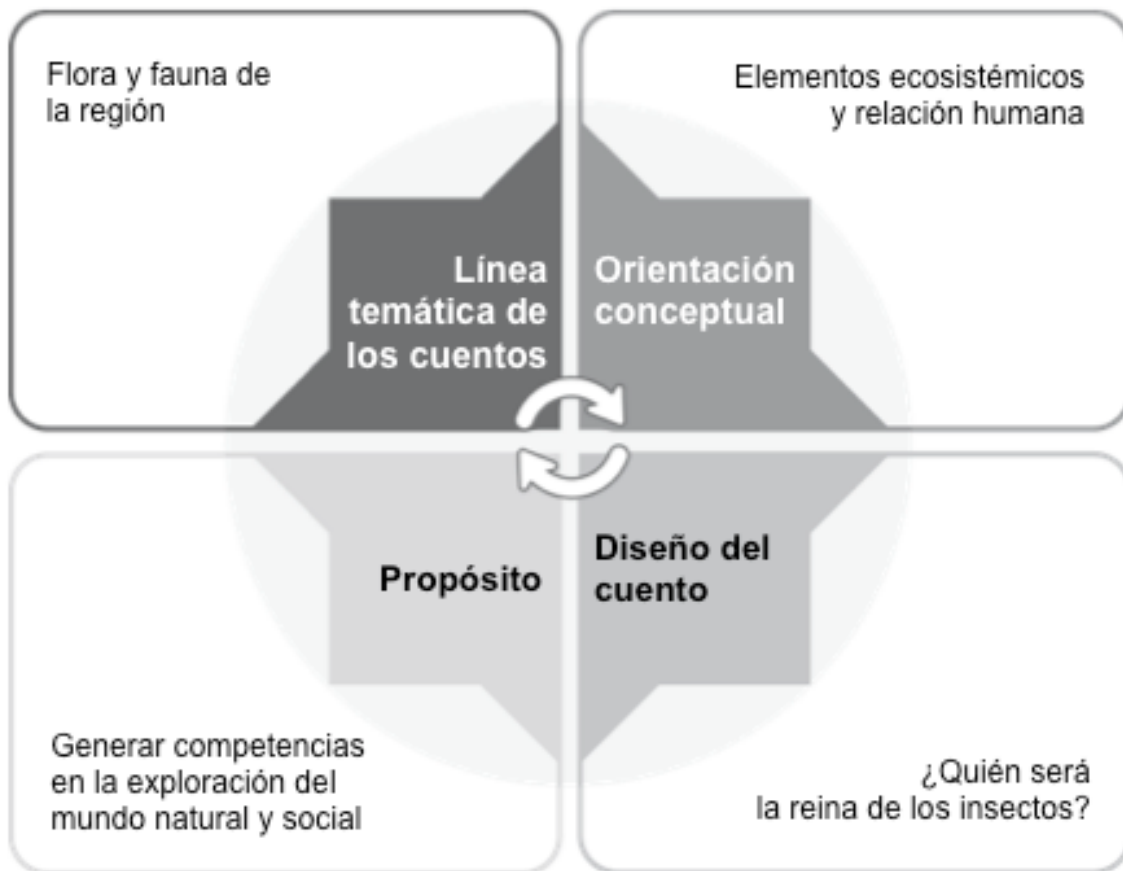


Figura 6: Ejemplo: Libro de Cuentos, Cuaderno de trabajo para los alumnos

Polita la gallina

Karina Nefertiti Malignoreja Puebla

Cuento

En algún gallinero de esta ciudad, Polita la gallina y Pepo el pavo, platican mientras el sol sale. Picoteando aquí y allá la gallina dice: Fíjate Pepo que estoy muy enojada.

-¿Por qué Polita? Le pregunta el pavo con su pecho negro y acalchonado.

Es que como soy vieja, y ya no veo bien, otra vez me tragué un pedacito de plástico y me duele la molleja. Dice la gallina moviendo sus alas con indignación.

Claro, contesta Pepo, me imagino que debe doler mucho.

Mientras tanto Polita, se limpia las alas con el pico y después suelta un suspiro, hay amigo pavo extraño tanto el rancho, quisiera tener de nuevo pasto fresco y alimento limpio.

Allá también te quejabas por tragarte piedras, acuérdate amigo gallina. Le dijo Pepo, recordando las eternas quejas.

Y así siguieron picoteando hasta que una mano aventó un puño de tortillas remojadas y ambos comieron.

Al poco tiempo Polita se tragó una tachuela y casi se muere. Pepo tuvo que cuidarla durante varios días. Fue hasta entonces que ideó la solución a todos los problemas alimenticios de la vieja gallina.

Llega el verano y el día del cumpleaños de Polita. Esta se despertó temprano como de costumbre y sintió algo duro debajo del ala. Era una lupa, un lente de cristal, con el mango sujeto a un cordón, que daba la vuelta a su cuello. Pepo se lo había dejado como regalo durante la noche. Desde entonces Polita siempre sabe lo que come y Pepo está feliz porque pueden platicar de otras cosas que no sea el dolor de molleja.

¿Sabías qué?

Información complementaria

1. Un animal doméstico es aquel que es criado y cuidado para vivir con el ser humano, aquí se agrupan a las mascotas, y un animal domesticado, es un animal silvestre sometido a un proceso de adaptación para provecho del hombre, por ejemplo: en Tabasco se ha domesticado tradicionalmente a los pijíes, sin embargo este es un animal silvestre. La domesticación afecta a las poblaciones naturales.
2. Los municipios con mayor producción de pollo son: Huimanguillo, Comalcalco y Cárdenas, concentrando el 68% de la población total en Tabasco.
3. Otras especies importantes de aves de corral en Tabasco son: los patos, gansos, pijíes, guajolotes, etc.
4. En los medios rurales y semiurbanos la basura es tirada o quemada en campo abierto, lo que ocasiona la contaminación del suelo y la afectación a las especies de animales de corral y silvestres.

Un ojo al campo y otro a la ciudad

¿Qué hacemos?
Identificar el medio rural y urbano,
dibujar el lugar donde vives
¿Es rural o urbano?

Guía de Actividades

CUENTO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Polita la gallina	Un ojo al campo y otro a la ciudad	Hacer un collage con imágenes del medio rural y urbano de Tabasco. Marcar las diferencias y semejanzas entre ambos.

Tabla 21: **Contenido General de Cuentos para la EA en Preescolar**

Línea Temática	Propósito	Cuentos diseñados
<i>Flora y fauna de la región</i>	Destacar la biodiversidad de plantas y animales que se encuentran en Tabasco y la región sur sureste de México, conocer algunas de sus características morfológicas, biológicas y ecológicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos Atletas del Mar ▪ Los Pejelagartos Burros ▪ El Zorrito Lucaslucas ▪ ¿Quién será la Reina de los insectos? ▪ <i>Mechitas</i> ▪ La Lengua de los Lagartos ▪ La Concha Remendada
<i>Los animales y su entorno</i>	Identificar los efectos de la acción del hombre sobre las relaciones de los animales con su entorno (las características geográficas del lugar donde habitan).	<p>Mascotas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Iguana ▪ ¿Y si lo saco de la Jaula? <p>Animales Domésticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Polita la Gallina ▪ Güilo el lechero
<i>Caracterización del medio</i>	Aproximar a la población al conocimiento de su realidad circundante, así como integrar conceptos ecológicos comunes, conocer las problemáticas que presentan los ecosistemas, o bien, los medios rurales y urbanos.	<p>Transformación del Medio</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Lengua de los Lagartos ▪ Dos Atletas del Mar ▪ Los Pejelagartos Burros ▪ El Zorrito Lucaslucas <p>Medio Semiurbano</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El Ombligo Profundo ▪ Abril
<i>Los niños y el ambiente familiar</i>	Propiciar la interacción con los elementos del entorno desarrollando habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nadie Entiende a los Niños ▪ Abril ▪ El Ombligo Profundo
<i>Los derechos del medio ambiente</i>	Propiciar el conocimiento y respeto de los principios ambientales para garantizar la calidad de vida. El uso adecuado de los recursos está igualmente regido por principios ecológicos.	<p>Comercio de flora y fauna</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Y si lo saco de la Jaula? ▪ La Concha Remendada ▪ La Lengua de los Lagartos ▪ Dos Atletas del Mar ▪ Los Pejelagartos Burros ▪ El Zorrito Lucaslucas

CAPITULO VII

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



IV Comité Regional CONALMEX/UNESCO, Serie Educación Ambiental-Intervención centros CONAFE

7.1 Muestra e instrumentos del caso piloto.

En este apartado concentraremos los resultados derivados de la intervención, delimitándonos a la investigación evaluativa con sus planteamientos de indagación y los instrumentos previstos.

Los datos que se presentan corresponden a las estadísticas de la Secretaría de Educación correspondientes al ciclo escolar 2003-2004, etapa de inicio del proyecto.

Tabla 22: **Muestra del Caso**

Universo total de educación Preescolar en Tabasco, México	Distribución administrativa	Distribución multigrado y de organización completa	Muestra piloto del proyecto Formación Ambiental
Escuelas: 1,859 Docentes: 3,776 Alumnos: 92,819	Escuelas regulares: 1,725 Docentes: 3,471 Alumnos: 86,346 Escuelas indígenas: 134 Docentes: 305 Alumnos: 6,473	Escuelas multigrado: 1190 Escuelas organización completa: 669	Totales población analizada: 10% de los centros escolares: 183 Docentes: 379 Alumnos: 9656

Muestra del caso:

El estudio de caso pretendió abarcar el 10% de la matrícula de escuelas (185), sin embargo, por razones de tipo administrativo la muestra se redujo a 183 escuelas (97 rurales y 86 urbanas) que en su composición geográfica representan 49% urbanas y 51% rurales.

A fines de recabar información de tipo cualitativa se amplió el seguimiento del caso con la observación a 10 Centros educativos, localizados en 9 comunidades distribuidas en 5 municipios, atendidas por el CONAFE de educación inicial. Nueve de estos centros se clasifican en el sistema indígena.

Tabla 23: **Los instrumentos:**

Instrumentos	Cuantificación
<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a profesores • Base de datos (software) • Bitácora de campo 	<p>Encuesta: 140 profesores</p> <p>Software:1</p> <p>Productos recuperados: 253</p> <p>Bitácora de campo:1</p>
• Productos originados por la narrativa oral	Productos recuperados: 53

7.2 Estudio de satisfacción de los usuarios

Dentro de los instrumentos de consulta para obtener elementos de análisis respecto a los usuarios, aplicamos una encuesta dirigida a los profesores. Es importante señalar que la brevedad de la encuesta corresponde a la necesidad esencial de centrarnos en la evaluación del *material “cuentos para la educación ambiental en preescolar”*, y la relación de éste con el Programa de la Reforma.

Esta encuesta se aplicó en el marco de convocatoria de formación continua y por ello no involucra a toda la muestra del caso. Los participantes tuvieron la opción de evaluar tres proyectos relacionados con los cambios de enfoque de la Reforma de Preescolar, y de un total de 174 profesores 140 decidieron evaluar nuestra iniciativa de educación ambiental, que de entrada significa una respuesta eficiente a fines de nuestra intervención.

La encuesta se relaciona con los fines de nuestra investigación: Presentados en la Matriz de Congruencia Investigación evaluativa.

Objetivo	Pregunta de Investigación	Instrumento
Determinar el nivel de resultados de la intervención a través de un estudio de satisfacción de los usuarios.	¿Cuáles son los niveles de aceptación de la intervención desde los usuarios?	Encuesta a docentes.

¿Los Cuentos de Educación Ambiental llenaron sus expectativas metodológicas?

Permiten la participación de los padres	60	42%
Fomenta la lectura	40	29%
Coadyuvan en la formulación de actividades	40	29%
total	140	100%

100% de los profesores señaló afirmativamente que el material llenaba sus expectativas. Dentro de las opiniones se rescataron tres aspectos clave respecto a los cuentos, ponderando como principal característica que *“permiten la participación de los padres”*.

La idea que venimos manejando a nivel de comunicación de nuestra intervención es que *“la escuela participa con las familias”*, porque la educación en preescolar es esencialmente una continuidad de la educación familiar. Un enfoque que nos permita visualizar que el niño antes de ser parte de la escuela (como estructura institucional), es parte de una familia, y que el proyecto de su educación depende esencialmente de ésta. Por ello, los cuentos incluyen la participación de los padres, destinando un día a la semana para la lectura, dramatización o narrativa familiar.

Coincidimos con (Delgado: 1995, 73), cuando hace alusión a la comunidad referido como “ecosistemas sociales y humanos que se caracterizan por ser una realidad permanentemente dinámica que encuentra su expresión en la tupida red de relaciones, sistemas de comunicación y tipos de encuentros entre sus miembros y el ambiente”. La escuela entonces se presenta en la intervención como una parte de un complejo sistema de posibilidades de aprendizaje en donde los padres son actores principales.

Con iguales porcentajes (29%) se señalan el *fomento a la lectura* y su *accesibilidad en la formulación de actividades*. La educación preescolar de México no considera en el perfil de egreso que los niños lean, sino que la escuela preescolar construya las bases para que este proceso madure en la escuela primaria, pero tal y como lo hemos comentado en el desarrollo de nuestra estrategia y coincidiendo con otros autores como Correa (2009). Que señala que la interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Resulta natural una correlación de nuestra intervención a través de cuentos con las primeras aproximaciones a la lectura.

Consideramos que la narrativa oral tiene cierta independencia de la escritura pero, desde luego, coadyuva como proceso de motivación para generar el gusto por conocer y narrar historias, y en nuestra intervención el recurso impreso de los cuentos facilita la interrelación con la literatura escrita en una etapa posterior. En este sentido, el niño descubre medios que le van facilitando el acceso a la información. “Los niños a quienes se les leen cuentos entran en contacto con una lengua diferente de la informal no planificada” (Ferreiro, 2002:85).

1. *¿Los cuentos de educación ambiental en preescolar ayudan al logro de los objetivos del Programa de la Reforma Educativa en preescolar? ¿Por qué?*

Si	130	93%
Algunas veces	10	7%
No	0	0%
Total	140	100%

Se corrobora la vinculación entre el proyecto de educación ambiental y los propósitos de su programa regular con un 93%; de respuestas afirmativas. En el ¿Por qué? del 7% que correspondió a la respuesta de 10 profesores como “*algunas veces*” derivado de la categorización y análisis identificamos 3 rasgos y a los cuales los denominamos:

Tabla 24: **Factores de vulnerabilidad v/s oportunidad**

Algunas respuestas por grupo	Factor de vulnerabilidad a razón de los usuarios
a) <i>Hay proyectos muy buenos, pero si el maestro no los trabaja no funcionan.</i> b) <i>No siempre podemos lograr nuestros objetivos,</i>	El docente como responsable de la intervención
e) <i>Es un proyecto en donde se busca que participen los padres y es difícil,</i> f) <i>Tenemos que adaptarnos a una nueva manera de trabajar después de tantos años de servicio,</i> g) <i>Antes la educación ambiental era para nosotros “clorar el agua, formar hábitos de higiene”, ahora lo veo más complicado,</i> h) <i>El enfoque es nuevo estamos adaptándonos al cambio,</i> i) <i>Está padrísimo lo de los cuentos, pero ahora tenemos como responsabilidad que aprendan algo de Tabasco.</i>	El modelo metodológico
c) <i>Hay cambios de profesores en las escuelas y eso afecta,</i> d) <i>Me moverán de escuela y no puedo llevarme el libro de cuentos, no sé si habrá el material en la otra escuela.</i>	La movilidad docente

En términos de evaluación nos parece positivo el resultado de la encuesta pues infiere que los docentes asumen su papel protagónico de formar en educación ambiental haciendo una intervención diferente. Es en el factor de vulnerabilidad también la oportunidad. Autores como Coll (2007) han insistido que en el nivel preescolar la planificación de actividades, su desarrollo, y coherencia en el quehacer de aprendizaje dependen del enfoque y programa evaluativo del profesor.

Respecto a la movilidad docente es una situación ajena a los límites de nuestra intervención por lo cual la única posibilidad de mejora es la distribución de material (los cuentos) en reposición. Los cambios de escuela del profesorado si bien afectan la lógica del ejercicio pedagógico constituyen una debilidad administrativa en el sistema educativo nacional por los movimientos escalafonarios, la integración de profesores de nuevo ingreso en las escuelas más lejanas a la capital del Estado y el subsecuente reacomodo de los profesores con mayor antigüedad.

Respecto a la distribución de respuestas afirmativas del logro de los objetivos del Programa (93%):

Distribución de Respuestas afirmativas

Coadyuva al logro de las competencias	60	43%
Ayudan al logro de objetivos del PEET 2004	40	29%
Depende de cómo lo relaciona el profesor	30	21%
Total	130	93%

La encuesta proporcionó dos opciones que convenían en términos de posicionamiento de la intervención respecto a la Reforma “*Coadyuva al logro de las competencias*”. “*Ayudan al logro de objetivos del PEET 2004*”, dejando la posibilidad de una tercera opinión abierta de las educadoras. Esta opción abierta generó una respuesta nuevamente posicionada en el quehacer docente: (*Depende de cómo lo relaciona el profesor, el profesor es la autoridad en el aula, depende si el profesor está preparado, etc*). La respuesta indica que el docente se identifica como mediador entre el material y su utilidad en el contexto escolar; planteamiento que hemos venido señalando desde nuestro marco teórico como el elemento principal en la intervención educativa.

2. *¿La metodología de los materiales (Cuentos y la Guía de Actividades) representa un cambio en su práctica o innovación? ¿Por qué?*

SI	140	100%
NO	0	0%
Total	140	100%

En esta pregunta, 100% de los profesores contestó que la metodología presenta innovación, en el ¿Por qué? todas las respuestas establecieron relaciones con elementos contextuales, *(los niños aprenden sobre Tabasco, se da énfasis a situaciones locales, es un enfoque relacionado con la historia y la geografía tabasqueña, los cuentos consideran nuestras costumbres, se integran aspectos de nuestro país, etc.)* lo cual en términos de pertinencia refleja la significación de la intervención. Sin embargo, ninguna respuesta hizo alusión a la metodología que se propuso en la intervención: el aprendizaje intuitivo, la elaboración de guiones, el fomento a la construcción hipotética.

Si bien esta respuesta en términos de localidad, de contextualización se relaciona con la perspectiva del “conocimiento situado” referido a las posibilidades de un conocimiento construido a partir de las potencialidades contextuales, no obtuvimos información de un ¿Por qué? relacionado con sus prácticas.

3. *¿Considera que la educación ambiental tiene una razón importante para dimensionarse en la educación preescolar? Sí, no ¿Por qué?*

Con optimismo los 140 profesores contestaron afirmativamente que la EA sí es importante respecto a su vocación docente. En el ¿Por qué? construimos tres categorías a partir de la frecuencia de respuestas.

Forman al educando en una nueva cultura, modela comportamiento, forma en valores, etc.	80	57%
Está vinculada con el entorno social y cultural	40	29%
En la edad preescolar los niños aprenden hábitos	20	14%
Total	140	100%

Lo anterior nos sirve para determinar los posibles enfoques de la educación ambiental: La mayoría la perciben como un proceso que incide en las actitudes (57%); un proceso que no sólo considera elementos de las ciencias naturales sino

que involucra situaciones propias del hombre y su cultura (29%) y finalmente la vinculación con la formación de hábitos 14% es una visión más convencional asociada al antiguo programa.

El último apartado de la encuesta estuvo dirigida a recabar mejoras del material educativo. Una pregunta abierta que tabulamos por la frecuencia de sus respuestas de la siguiente forma:

5.- Sugerencias generales

Mejora de las ilustraciones de los cuentos	60	43%
Mejorar el lenguaje de los cuentos	40	29%
Incluir otros cuentos con los mismos personajes, otros materiales similares	30	21%
Cuentos, como polita la gallina, mechitas y el ombligo profundo	10	7%
Total	140	100%

Los resultados de la encuesta confirman que el primer aspecto que valoran los educadores de preescolar en los materiales educativos son las ilustraciones, 43% sugieren mejora de las ilustraciones de los cuentos, haciendo alusión a una mayor variabilidad de colores, así como que se amplíen o diversifiquen las ilustraciones en el cuento, cambiar a diseño de imagen y texto, entre otros. Las sugerencias en este apartado se basan específicamente “en la forma” del material.

Le siguen en importancia una mayor accesibilidad al lenguaje con 29%, que si bien se asume como un recurso de mejora, denota la poca adaptación de los cuentos por parte del profesor. La metodología del proyecto plantea que los textos no tienen una intención lineal de lectura, sino que proponen una historia que puede ser representada por todos los medios didácticos posibles.

La necesidad de creación de nuevos cuentos con 21%, plantea el subsecuente interés de los profesores en la estrategia porque señalan la posibilidad de otras historias con los mismos personajes. Esto nos parece una sugerencia que podría reforzar la estrategia con otros temas emergentes a través de personajes que ya están posicionados en el ideario de los niños.

En general, los profesores plantean que la intervención fortalece su proyecto educativo y que el material aporta elementos significativos a los alumnos; la distribución del material se ve como un aspecto que favorece el acervo de los centros escolares y plantean el hecho de haber participado en la fase piloto de la

evaluación del programa representa un beneficio para el centro escolar y una oportunidad para aportar sugerencias que fortalezcan el proyecto.

7.3 Valoración del nivel de participación de las escuelas a través de evidencias didácticas

Posterior al sondeo de la relación cuentos-programa-método. Un segundo nivel de la evaluación de la intervención fue conocer la participación desde los centros escolares. Pasamos entonces de la relación con el maestro a la obtención de una evidencia de trabajo en campo. Estas 183 escuelas las consideramos como participantes piloto, a quienes solicitamos la aportación de un producto escolar derivado de la incorporación de los *Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar*.

Las evidencias de trabajo en preescolar son relevantes en función de que las técnicas y estrategias de trabajo en el aula están relacionadas con el modelo o enfoque de trabajo de las educadoras. Aquí en entran en juego, los contenidos semánticos, la profundización de conocimientos, la construcción de secuencias instruccionales, entre otros elementos propios de la pedagogía del nivel preescolar.

Dado la amplitud de la muestra se diseñó una base de datos para facilitar el registro y la sistematización de la información con las siguientes características:

- a) Diseño de un *software* de usuario para almacenar la información de los productos de trabajo como maquetas, dibujos, collages, entre otros, incluyendo fotografías digitalizadas de cada producto.
- b) Facilita una consulta dinámica de los datos en los archivos con posibilidad de gráficas y datos nominales.

Los campos que incluyen la base de datos son: escuelas, productos de trabajo, catálogos. Dentro de este menú se despliegan los siguientes submenús: Usuarios, municipios, tipo de escuela, tipo de producto, materiales usados, bloques temáticos, líneas temáticas, cuentos, entre otros.

El diseño de esta base de datos constituye un ejercicio de innovación que permite un registro eficiente de los materiales didácticos a través de fotos; de esta forma se puede referenciar y caracterizar el trabajo de cada escuela y en su conjunto de los centros escolares de cada uno de los municipios o regiones.

Portada base de datos

(Imagen Impresión Pantalla 1)

CONALMEX/UNESCO-Usuario ISASOFT - [Productos de Trabajo]

Archivo Editar Catálogos Herramientas Ventanas Ayuda

Generales

Número Consecutivo: 0000000151 Capturar Imagen

Nombre del Producto: MI TORTUGA FAVORITA

Escuela: 27DJN0350S MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA

Genero: ☒ Mujer ☐ Hombre Grado: ☐ 1ro. ☐ 2do. ☒ 3ro.

Características físicas

☒ Producto Innovador

Producto Escolar: Títeres Clave: 24

Producto Familiar: Móvil Clave: 01

Materiales utilizados: Materiales de la Naturaleza Clave: 02

Características de contenido.

Bloque Temático: Relación con la Naturaleza Clave: 03

Línea Temática: Los animales y su entorno Clave: 02

Nombre del Cuento: La concha remendada Clave: 14

Acervo fotográfico

Imágenes Secuencia

Imagen: 1 De: 2

☒ Ajuste

Nuevo Insertar Borrar Cerrar

NUM

Esta herramienta nos permitió concentrar información de referencia de la muestra (del caso) en términos generales de participación, pero también en términos de la caracterización de las actividades que se gestaron al interior de cada escuela.

Presentaremos en primera instancia algunos resultados relacionados a nivel de cobertura, y más adelante sobre el contenido y articulaciones de las evidencias con el programa y las intenciones de la intervención.

La definición de escuelas que participarían en la aportación de productos se acordó con las autoridades escolares (jefes de sector y supervisores). Considerando aquellas que habían participado en el diagnóstico pedagógico. La consigna fue que cada escuela aportara un producto de trabajo.

Los resultados a nivel general se presentan en la siguiente tabla. En la última columna (contrastación), se determina la cantidad adicional, o la cantidad menor de productos según la cifra esperada.

Tabla 25: **Productos por municipio en relación a las escuelas piloto**

Municipio	Escuelas piloto	Productos de trabajo recibidos	Contrastación
Balancán	6	17	+ 11
Cárdenas	11	10	+1
Centla	10	18	+8
Centro	43	62	+19
Comalcalco	16	44	+28
Cunduacán	16	31	+15
Emiliano Zapata	2	15	+13
Jalapa	6	0	-6
Jalpa de Méndez	6	7	+1
Huimanguillo	16	4	-12
Jonuta	4	6	+2
Macuspana	14	4	-10
Nacajuca	4	1	-3
Paraíso	8	19	+11
Tacotalpa	9	8	+1
Teapa	4	7	+3
Tenosique	8	0	-8
Total de productos 253			
Productos adicionales 70			
Número de escuelas que entregaron productos 145			
Número de escuelas que no entregaron producto 38			

Las regiones se clasifican en Grijalva y Usumacinta ⁵⁵

⁵⁵ Región Grijalva: Centro, Jalpa de Méndez, Nacajuca, Huimanguillo, Cárdenas, Cunduacán, Comalcalco, Paraíso, Teapa, Jalapa y Tacotalpa. Región Usumacinta: Balancán, Emiliano Zapata, Tenosique, Macuspana, Jonuta y Centla

Apuntamos los aspectos más significativos de estos resultados:

- a) Respecto al número total de productos esperados se recibieron 70 productos adicionales.
- b) No se recibieron evidencias de trabajo de dos municipios, lo que representa un promedio de participación del 79.24% toda vez que 38 escuelas no entregaron productos de trabajo.
- c) En el grupo de menor participación se ubican los municipios más lejanos geográficamente de la capital del Estado. Coinciden dos elementos; la distancia y la organización del colectivo escolar para trasladar los materiales.
- d) El Municipio del Centro se ubica como el municipio con mayor número de productos entregados con una diferencia de 28 por encima de los solicitados y le sigue Comalcalco con una diferencia positiva de 19. Estos resultados coinciden de manera natural, mayor número de escuelas en el municipio, mayor número de participación.

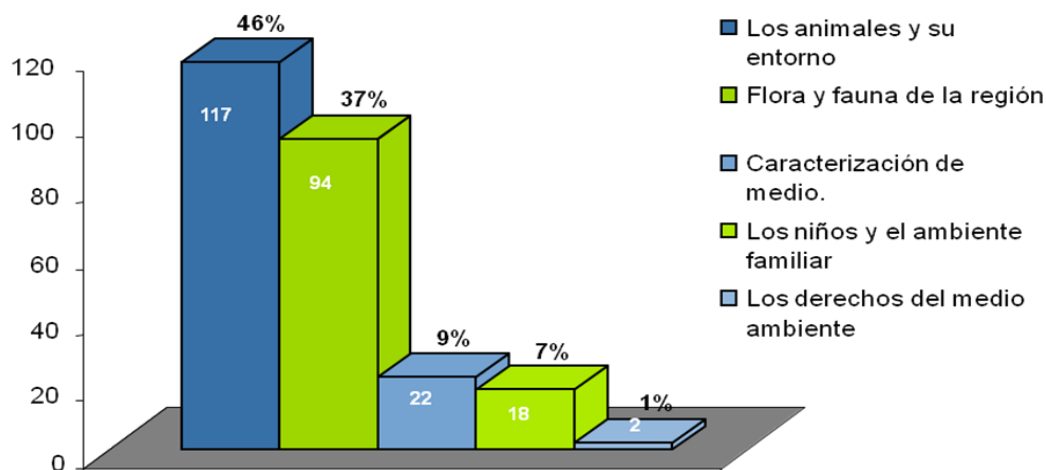
7.4 Congruencia de la intervención en la EA en relación al diagnóstico y la Reforma Educativa en Preescolar

En el diagnóstico diseñamos cinco líneas temáticas que serían los ejes conductores de la intervención, estas están relacionadas con las debilidades de contenido y estrategias de aprendizaje en educación ambiental; en este sentido nos interesó recuperar en el registro cuáles temas tuvieron mayor aceptación respecto a los productos elaborados;

Gráfica: 1 Vinculación de los productos con las líneas temáticas del proyecto

Línea temática	Frecuencia	Porcentaje
Los animales y su entorno	117	46%
Flora y fauna de la región	94	37%
Caracterización del medio.	22	9%
Los niños y el ambiente familiar	18	7%
Los derechos del medio ambiente	2	1%
Total	253	

PRODUCTOS POR LINEA TEMÁTICA



La mayoría de los productos fueron asociados a los *animales y su entorno* con 46% destacan animales propios de la selva tropical húmeda que caracteriza a la región, pantano y ecosistemas de agua dulce.

La *flora y fauna de la región* sigue en importancia porcentual con 37%. La diferencia entre estas dos líneas temáticas es que la primera está más asociada al conocimiento y reconocimiento de especies locales y su comportamiento, así como la utilidad de los animales desde el punto de vista alimentario y productivo. En tanto que la flora y fauna de la región está asociada a las características de los ecosistemas de la región y las relaciones que se establecen en ambos grupos (flora y fauna).

En significativa disminución de porcentaje (9 %) se ubica caracterización del medio. Encontrándose elementos como las inundaciones, preponderancia del medio rural, entre otros.

En la línea temática *los niños y el ambiente familiar* se identificaron productos referidos a la comunicación en la familia, el derecho al juego y a la denuncia en casos de maltrato. Este apartado es muy significativo porque se abordan temas conexos a la educación ambiental.

En los *derechos del ambiente* que tenía como propósito reflexionar sobre la convivencia del hombre con el medio y el conocimiento de las leyes ambientales

generó solo dos productos relacionados con las leyes de protección de la flora y la fauna. La poca respuesta a esta línea temática coincide con el nivel de complejidad y el escaso conocimiento que existe sobre los temas relacionados con la legislación ambiental.

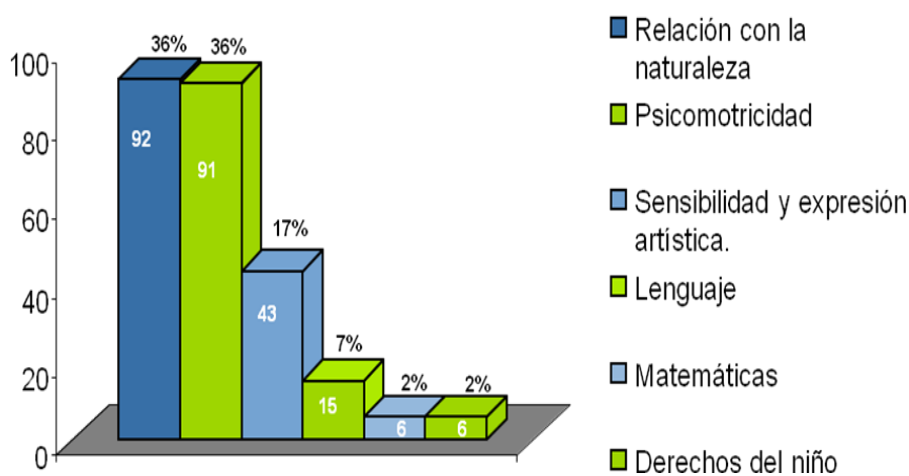
7.4.1 Cuentos y bloques temáticos del Programa de Preescolar

Los bloques temáticos son las áreas de trabajo del nivel preescolar, corresponden a la visión teórica de la Reforma, que a la vez sintetiza los ejes de desarrollo que se desean promover en los educandos preescolares. La posibilidad de relacionar el producto didáctico con el bloque del Programa aporta una información valiosa pues nos permite conectar una estrategia derivada de la educación ambiental con una pretensión en el desarrollo de los niños. La definición más precisa de un bloque temático sería un grupo de contenidos o temas que se relacionan entre si y que definen una intención en el desarrollo del niño ya sea relacionada con una competencia: matemática, de psicomotricidad, lenguaje, relación con la naturaleza, entre otros. Los productos agrupados por bloques temáticos representan el siguiente comportamiento en la intervención:

Gráfica: 2 **Bloque temático-competencia**

Bloque temático-Competencia	Frecuencia
Relación con la naturaleza	92
Psicomotricidad	91
Sensibilidad y expresión artística.	43
Lenguaje	15
Matemáticas	6
Derechos del niño	6
Total	253

PRODUCTOS POR BLOQUE TEMÁTICO



La vertiente de *relación con la naturaleza* (92 productos que representa el 36%) relaciona el producto con contenidos propiamente ambientales. Para caracterizarlos de manera particular digamos que son contenidos con una dimensión centrada en un aprendizaje propiamente de las ciencias naturales.

Igualmente con 36% las actividades vinculadas a la *psicomotricidad* ocuparon el segundo bloque, corroborando la relación *medio ambiente y desarrollo físico y salud*, planteado en el programa de educación preescolar.⁵⁶

Las actividades de *sensibilidad y expresión artística* (17% con 43 productos) se vinculan con el apartado referido a dramatizaciones, elaboración de títeres, móviles, entre otros. Existiendo una fuerte presencia de la representación de elementos del entorno cultural. Las danzas tradicionales, los ritos, canciones populares.

Con menor porcentaje (7% con 15 productos) se ubican las actividades referidas al *lenguaje*. Este apartado es determinante en la formación inicial pues el lenguaje le permitirá al niño tomar perspectivas en relación con sus vivencias, hacerse autónomo, instituir su orden del mundo y una concepción propia del mismo.

⁵⁶ En el apartado del programa referido a la coordinación, fuerza y equilibrio se vincula la promoción de la Salud “practicar medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella”. Asimismo incluye participar en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno. *Programa de renovación curricular y pedagógicas de la educación preescolar*, Secretaría de Educación Pública, 2005, 13.

La vinculación con las *matemáticas* ocupa un rango menor con 2%, los profesores continúan con la idea que las matemáticas tienen una relación directa con los números y las operaciones aritméticas. Las actividades de seriación de objetos presentados en diversidad de álbumes, asimismo la clasificación de formas, se insertan en las competencias matemáticas pero no los clasifican en este bloque.

Los *derechos de los niños* con 2% ubican los trabajos referidos a un medio ambiente sano y la seguridad escolar. Se identifican en estos trabajos cuatro aspectos básicos en el tratamiento del tema: a) supervivencia, b) desarrollo, c) protección d) participación. En el primero de estos (supervivencia) se analizan las condiciones elementales para la calidad de vida. En los productos se abordan las preocupaciones por contar con un hogar, una escuela limpia, jardines y parques en la comunidad, asimismo, personas que se preocupen por la salud de los niños. En el resto de los aspectos citados se analizan otras condiciones referidas a un adecuado entorno social en el que incluyen derechos como practicar una religión y su lengua nativa.

7.4.2 Selección de la estrategia didáctica para la educación ambiental

Otro de los elementos registrados fueron las estrategias didácticas, esta debe estar relacionada con el bloque temático y la competencia que se desea desarrollar en el educando. La intención o propósito de aprendizaje constituiría el ¿Qué? la estrategia didáctica ¿El cómo?, y la competencia es el ¿Para qué?, que da sentido a todo el trabajo de planificación del educador.

Tabla 26: **Estrategia Didáctica y productos de la intervención en EA**

Estrategia Didáctica	Frecuencia
Collages, dibujos, máscaras, maquetas, carteles, periódico mural, lotería, pinturas.	122
Cuentos, leyendas, refranes, adivinanzas, poesía.	27
Dramatización, títeres, móvil, guiñol	26
Álbumes de trabajo	18
Investigaciones	16
Canciones tradicionales o populares folklóricas	16
Muestras gastronómicas	10
Taxonomía vegetal	9
Siembras escolares o comunitarias	9
Total de tipos productos	253

En el registro podemos destacar como elementos importantes: tres tipos de estrategias, que en realidad constituyeron proyectos de trabajo:

1) La realización de investigaciones en temas como: *los animales y la energía en el trabajo* haciendo alusión a los animales de carga; *la selva tropical de México*; *el mar también es un ecosistema*; *los insectos no son bichos malos*; *los arácnidos y los artrópodos*. En estos proyectos trabajaron en conjunto con profesores universitarios que a nivel solidario visitaron las escuelas para un trabajo colegiado con los niños, o bien los niños visitaron las universidades y sus laboratorios.

El monitoreo nos permitió constatar que algunos cuentos daban la pauta para generar proyectos extensos, la narración que aportaba elementos reales o fantásticos como el cuento titulado *“La lengua de los lagartos”*, *¿Tienen lengua los lagartos?* Era una oportunidad de generar investigación ante la propia duda de los profesores.

2) taxonomías vegetales que condujeron a investigación, asesoría con expertos, y una variada articulación con todos los campos formativos, ejemplo: lingüística (aprendizaje de la semántica de las formas), vinculación con las matemáticas a través de la geometría, entre otros. (Anexo 5)

3) Siembras escolares o comunitarias, en 9 escuelas se realizaron actividades de tipo agrícola lo cual resulta muy motivador en términos de las implicaciones de organización con la comunidad y la experiencia de los niños. Las escuelas que trabajaron proyectos de siembra se organizaron en diferentes etapas. Inicialmente trabajaron la preparación de la tierra en horario extraescolar. De dos a tres jornadas de trabajo durante el horario escolar con la participación de los niños y los maestros. Posteriormente trabajaron el seguimiento del desarrollo de las plantaciones a través de una organización por familias.

La cosecha fue repartida en la comunidad o se realizaron muestras gastronómicas. El rescate de la actividad agrícola en la escuela como resultado de la intervención nos parece una experiencia importante.

En el caso de una escuela del Municipio de Balancán en la Region de Ríos, (escuela bidocente), se desarrolló una experiencia interesante. Realizaron plantaciones de maíz y chile *tipo habanero* que se cotiza a buen precio en la región. Los padres se organizaron en brigadas tanto para la siembra como para la vigilancia de la evolución del patio agrícola (dos hectáreas de siembra). El producto de cosecha fue distribuido por familias para su venta o aprovechamiento a un costo menor que en el mercado.

Con el recurso monetario recuperado la escuela generó un centro de acopio de útiles escolares (lápices, cuadernos, colores, etc.) Cuando un niño tenía la necesidad de un producto lo obtenía del centro de acopio y lo reponía nuevamente en especie. Con esta estrategia se dio una solución sustentable a la necesidad de materiales de trabajo en una zona alejada de todo tipo de comercio.

7.4.3 Los cuentos y su relación con el producto didáctico

Los *cuentos para la educación ambiental en preescolar* se diseñaron para incidir positivamente en situaciones identificadas como debilidades de la práctica docente respecto al abordaje de ciertos temas, o en la necesidad de modificar algunas concepciones de los niños que requerían de reorientación.

En este apartado se presentan los resultados de los productos emanados en relación a cada cuento. La relación del cuento con los productos didácticos permite valorar la eficacia didáctica del cuento en virtud del interés de su abordaje en el aula.

Se obtuvo un máximo de 52 productos en el cuento más abordado y un mínimo de 5 productos en el cuento con menor número de actividades. Todos los cuentos fueron objeto de representación didáctica lo cual nos parece favorable en términos generales de la evaluación del material educativo.

El cuento “*Mechitas*” representa 21% de la vinculación producto–cuento, lo cual indica su fortaleza didáctica, le sigue *Polita la Gallina* con 10%, ambos cuentos de la misma escritora.

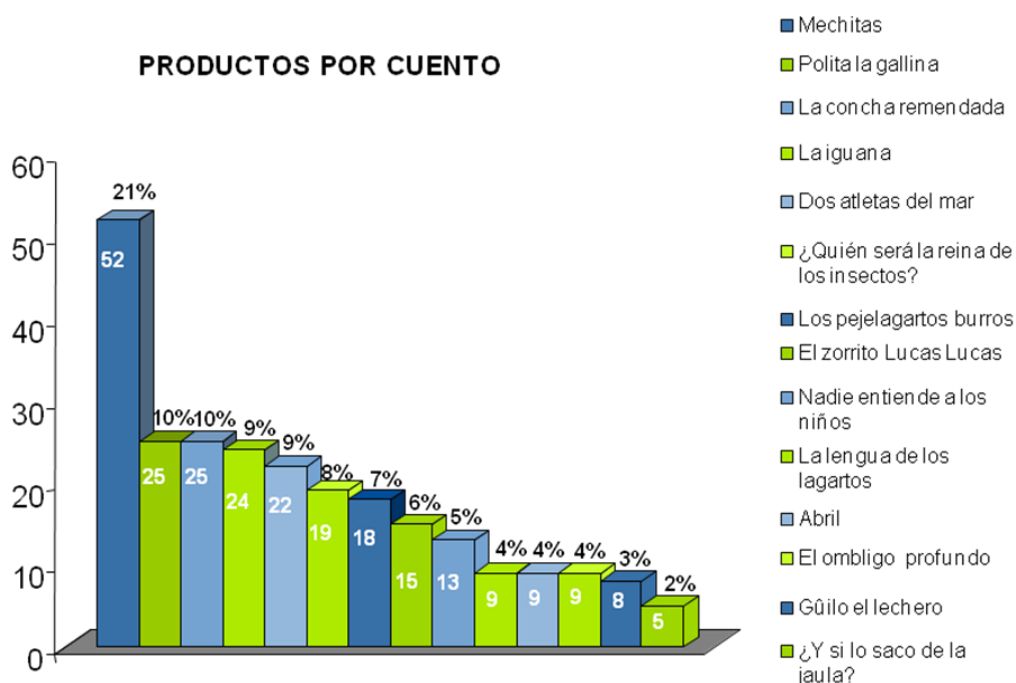
La “*Concha Remendada*” ocupó la tercera plaza. Este cuento es una adaptación de un cuento tradicional mexicano que tiene relación con la cosmogonía indígena respecto a la creación del universo.

Los demás cuentos comparten un porcentaje del 9 al 4% a nivel de la elaboración de productos a razón de su contextualización.

En el último lugar de la lista se ubica “*Y si lo saco de la jaula*” que tenía como propósito hacer reflexionar sobre la diferencia entre animales domésticos y silvestres. Según la opinión de los educadores, mantiene una situación difícil de abordar pedagógicamente en virtud del arraigo de estos animales silvestres como animal de compañía en los hogares. Existe una visión de los niños que los loros son “*muy graciosos y divertidos*” y la asociación o referencia de éstos como

mascota o animal de compañía. Este tema por ejemplo requiere de actividades pedagógicas y de sensibilización en un plazo mayor para lograr el cometido pedagógico en educación ambiental.

La recuperación del material aportó evidencia que se realizó una diversidad de productos como resultado del abordaje de los ejes de contenido que venimos manejando como centro de interés desde el resultado diagnóstico. (Gráfica 3)



7.5 Articulación de los resultados con la literatura y la oralidad

Como hemos planteado tanto en la investigación documental como en el diseño de la intervención el cuento es la estrategia didáctica principal para incluir la dimensión ambiental, y éste es articulado desde el propio recurso oral, por ello decidimos explorar de manera particular la relación de los resultados con la narrativa y la oralidad: Matriz de Congruencia Investigación evaluativa

Objetivo	Pregunta de Investigación	Instrumento
Describir e interpretar los productos relacionados con la literatura y la oralidad vinculadas a la educación ambiental, a fin de valorar el alcance de la dimensión didáctica y metodológica de los recursos de la intervención	¿Qué articulaciones se establecieron con la literatura y la oralidad que constituyen el eje teórico curricular de la intervención respecto a la educación ambiental?	Productos de base de datos y bitácora de campo

La base de datos permitió identificar 53 productos relacionados con cuentos, leyendas, refranes, adivinanzas, poesía, dramatización, títeres, móviles y teatro guiñol. Este bloque de actividades representa el 21% del total de los productos, lo cual es muy significativo porque se pudo observar tanto en el monitoreo como en el análisis de los productos, que hay una fuerte inclinación por la tradición oral, incluyendo en este apartado cuentos y leyendas relativos a las comunidades, y refranes asociados a la vida cotidiana del sureste mexicano.

Este resultado confirma la pertinencia de la estrategia basada en la literatura y la oralidad y coincide con el nivel de interés de la comunidad escolar.

Es por lo anterior que decidimos realizar un trabajo de indagación en las comunidades, y registramos específicamente las actividades que nos reportaban como obras de teatro, lecturas de cuentos o de narraciones.

Este seguimiento en campo permitió detectar que los cuentos aplicados a razón de los materiales fueron generadores de nuevos textos reinventados por los padres de familia, para ser narrados por ellos mismos en las escuelas. Estas prácticas no están basadas en el trabajo escrito, sino en la oralidad. Debido al impacto y apropiación comunitaria de los mismos, se decidió hacer un análisis estructural de los cuentos posterior al proceso de implementación de la intervención, sobre todo de aquellos cuentos que tuvieron mayor éxito, a fin de conocer un poco más sobre el sentido moral que interesaba a las comunidades.

Tanto en el campo científico como en el caso particular de la educación ambiental seguimos trabajando en procesos reeducadores, a través de costumbres que tienen muchas veces su origen en la cultura mítica, y siguen ejerciendo una influencia sobre los contextos actuales debido a la oralidad. La documentación en esta segunda etapa de las historias orales nos permitió identificar que cada cuento oral tiene una intención históricamente manejada por las comunidades como una enseñanza moral. La riqueza de estos recursos educativos intangibles a través de la oralidad está en la historia misma, ya que existen en las narraciones una diversidad de elementos y conocimientos propios de la cultura de cada pueblo.

Como un ejemplo de la transición del cuento como instrumento educativo y su vinculación -historia-oralidad- plantearemos nuestro modelo inicial y su evolución:

1. Resultado del diagnóstico: *escaso conocimiento de los ecosistemas de la región.*
2. Área de oportunidad: reconocimiento de las cualidades de los animales típicos de la región.
3. Diseño de la línea temática: *Caracterización del medio*
4. Lógica estructural de nuestra propuesta educativa en apoyo a la línea temática:

Tabla 27: **Estructura de diseño**

Nombre del Cuento: El zorrito Lucaslucas	
Personajes:	Zorrito cola pelada (Lucaslucas) Protagonico Tigre (Lupercio) Antagónico
Situación Inicial:	La caracterización de los tlacuaches como marsupiales
Conflicto:	El zorrito asediado por el depredador
Situación final:	El zorrito evita ser comido por el depredador
Adaptación:	Cuento tradicional mexicano.
Línea Temática y Objetivo	Caracterización del medio. Integrar conceptos ecológicos comunes, conocer las problemáticas que presentan los ecosistemas, o bien, los medios rurales y urbanos.
Enseñanza moral:	Uso de las habilidades mentales sobre la fuerza física.

a) El cuento de Juan Muñoz Cano en la intervención

El zorrito Lucaslucas⁵⁷

En Tabasco existen unos zorritos (zarigüeyas) cola pelada que tienen un hociquito largo como un oso hormiguero, dientes como las ratas, orejas como... bueno, en realidad son muy feos. Claro, las mamás de esos animalitos los quieren mucho, tanto, que después de nacer los llevan en una bolsita, en su panza, como lo hacen los canguros (marsupiales). Allí les muestran las selvas, los arrullan, les dan lechita y les cuentan historias, además les enseñan a subirse a los árboles de chicozapote, que en la selva son altísimos, en busca de esa fruta que es su comida favorita. Entre las historias que se cuentan se encuentra la que le sucedió al zorrito Lucaslucas cuando se lo quería comer el tigre.

Un día estaba el zorrito Lucaslucas en un árbol de aguacate disfrutando de la fruta, cuando vio que se acercaba el tigre Lupercio con todas las intenciones de devorarlo. El tigre presumía estar muy bien educado, pues afirmaba haber ido a la Universidad y tener diploma de abogado, así que le dijo: “buenos días tenga usted, zorrito”, a lo que respondió éste, lleno de miedo: “buenas las tenga usted don tigre”. El feroz animal se relamía y estaba mirando la forma de subirse al árbol y zamparse al zorrito cuando Lucaslucas le dijo: “¿Ha probado usted algo tan exquisito como estos aguacates, no como los que están en el suelo todos destripados, sino fresquitos y maduros, recién cortados del árbol?”. Por supuesto que el tigre jamás había comido un aguacate, es más, nunca en su vida había comido una fruta o una verdura, así que le extrañó la invitación del zorrito, más este le seguía diciendo lo sabroso de los aguacates: “tienen vitaminas, minerales, son muy buenos para que brille el pelo ándele don tigre, pruebe uno”. En fin, tanto le insistió que el tigre, lleno de curiosidad, aceptó. Entonces le dijo el zorrito: “abra bien la boca que ahí le va uno bien maduro” y al instante, le lanzó al tigre un aguacate verde a la garganta, lo que hizo que el tigre se atorara “gggggggggg” y se quedara desesperado tratando de sacarse la fruta, pues sentía que se ahogaba. En ese momento, Lucaslucas bajó del árbol y corrió tan rápido como pudo lo más lejos posible rumbo a su guarida.

b) La narración de los padres identificadas en el monitoreo

Similar al texto expuesto encontramos narraciones con una variante en común: el hombre “hace un favor al zorro”, o el “el hombre debe un favor al zorro”, “o el hombre pide un favor al zorro”.

Ejemplo:

Zorrito no te comas mi maíz porque necesito morir con la panza llena

No te comas las gallinas porque necesito sus huevos

⁵⁷ Fuente: Muñoz Cano, Juan Manuel (2005). *Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar. IV Comité Regional la CONALMEX/UNESCO. Pág. 17.*

Zorrito yo cargaré tus hijitos (haciendo alusión a que este animal porta sus crías en una marsupia), pero tú me llevaras al cielo.

Yo te ayudaré a hacer tu trabajo en el monte, pero tú me harás un favor un día, no sé cuándo... pero lo tendremos pendiente.

Cuando nos encontramos con este tipo de narraciones no atribuimos importancia a su contenido, lo que nos parecía importante era que padres no alfabetizados participaran con textos narrados desde su sentido espontáneo. Los textos carecían de una estructura convencional del cuento y siempre había alusiones a la muerte.

Más tarde, una indagación más profunda, nos llevó a descubrir que para las culturas prehispánicas, el tlacuache o zarigüeya (marsupial), era el viajero que transportaba los bienes de otros mundos a éste. En la cultura maya es el encargado de trasladar a los muertos. Estamos seguros que este cuento se viene narrando desde hace siglos con diferentes variantes. Incluimos una versión corta documentada por el antropólogo social Carlos Inchaústegui, uno de los autores de nuestros cuentos de intervención la segunda edición del material.

Historia de don Zorro y el hombre⁵⁸

Bueno... Es un zorro que le hizo un favor a un hombre. No recuerdo exactamente qué favor es el que le hizo al hombre. Y el hombre le estuvo muy agradecido, porque le salvó la vida. Y le dijo:

-Mira, estoy muy agradecido por el favor que me has hecho. Siempre te estaré agradecido. No sé con qué pagarte.

Y le dice el zorro:

-Mira. No te preocupes. Lo único que te voy a pedir es un favor: que dondequiera que encuentres a algunos de mis compañeros muertos, por'ái, por los caminos, por donde vayas, los entierres. Les des sepultura. Eso es todo.

Y le dice el hombre: -bueno, está bien.

Cabe señalar que si bien la narración tiene una connotación cosmogónica, los profesores dedicaron parte del abordaje a conocer la importancia de este único marsupial mexicano en los ecosistemas, descubriendo entre sus atributos su relación con la polinización a través de la conducción de semillas en su pelaje,

⁵⁸ Fuente: *Inchaústegui, Carlos (1987). Los Márgenes del Tabasco Chontal, Gobierno del Estado de Tabasco, Colección: Arqueología, antropología e historia. p. 329.* Carlos Inchaústegui de quien ya comentados su participación en la edición de los cuentos, realizó durante varios años investigación de corte etnográfico en Tabasco. Don Carlos Murió en el año 2008.

destacando como tema biológico la gestación de los marsupiales, que su nombre proviene del náhuatl *tlacualzin*, entre otros temas derivados de la propia investigación de los profesores y niños. En la región existe la frase “*hacerse el tlacuache*”, en alusión a que este marsupial desarrolló la habilidad de “*hacerse el muerto*”, (saca la lengua y pone los ojos en blanco, como si estuviera muerto para protegerse de sus depredadores).

Con estas evidencias reafirmamos que la oralidad puede conectar aspectos culturales con elementos de aprendizaje, porque en las versiones actuales se adicionaron nuevos elementos, lo cual no demerita el carácter histórico o antropológico de las narraciones comunitarias sino, por el contrario, confirma que el aprendizaje es una construcción social en constante cambio y evolución.

Con el trabajo de campo desarrollado podemos afirmar que la metodología de trabajo es adaptable a las necesidades y características de los educandos; el cuento es el detonante de acciones que a través del manejo didáctico del profesor con una intención pedagógica coadyuvan a generar cambios deseables en los alumnos. Asimismo, los cuentos tienen un sentido creativo, y dentro de la historia se incorporan elementos de contexto e información, referidos a los contenidos que desean fortalecerse. En este sentido nos apoyamos en la tesis de Gillig (2001: 209), quien afirma que “la simbología del cuento no es dissociable de los sistemas semióticos de representación de la actividad humana y de los diferentes lenguajes utilizados para comunicarse. Entrar en lo simbólico significa reeducación”.

Otra característica de la intervención fue la invitación a los ancianos de la comunidad a participar de sus narrativas. Entre las narraciones repetitivas encontramos “*la creación de los hombres*”, en donde en diferentes versiones se hablaba del hombre y la naturaleza, o el hombre y los animales; igualmente nos avocamos a recabar información sobre el sentido mitológico de la creación en las culturas mayas del sureste y encontramos ya publicado un texto que recupera los elementos narrativos de estas comunidades ubicadas en colindancia con el Estado de Chiapas.

Los primeros hombres chol⁵⁹

Hace muchísimos años nos contó nuestro abuelo que en la tierra no había hombres ni mujeres, sólo animales salvajes del monte, como tigres, monos, y leones. Un día un mono y una mona tuvieron dos hijitos que eran diferentes, no tenían mucho pelo en el cuerpo y lloraban mucho.

Todos los animales de la selva se reunieron para ver a estos animalitos, decidieron que papá mono y mamá mona los criaron. Poco a poco los extraños animalitos fueron creciendo, eran hembra y macho, en vez de aullar como los monos comenzaron a hablar chol. Andaban desnudos hasta que un día decidieron hacer un traje de puras hojas y flores de muchos colores; el hombre y la mujer solo comían frutos y hojas, pero un día murió un venado y la mujer llevó carne al bosque y se lo dio a comer al marido; al enterarse los animales huyeron muy espantados a esconderse.

El hombre y la mujer se quedaron solos, comenzaron a sembrar semillas y cazar animales, tuvieron hijos y comenzó a haber mucha gente y así comenzó nuestra raza chol. Comenzaron a construir las costumbres y las tradiciones, ahora nos damos cuenta que nos gusta vestimos floreados y los adornos que nos ponemos en la cabeza, cuello y manos, porque nuestra madre se vistió con flores y nuestro padre cazó animales y sembró semillas, es por eso que nuestra comunidad está bien organizada y no se olvida de hablar su lengua chol; nos alimentamos de frijol, arroz, hay animales de monte, nos gusta el monte para ver si algún día podemos conocer nuestra primera madre o el dios que nos tuvo porque creemos también en el cielo.

Estos hallazgos nos permiten corroborar lo planteado en nuestro marco teórico acerca de la dimensión oral de la literatura en la apropiación de las comunidades fortaleciendo la premisa de que no hay texto sin contexto. El cuento de *Los primeros hombres Chol* nos permite identificar un ejemplo de una simbiosis entre las costumbres indígenas y la tradición religiosa.

Como sabemos, la estrategia de trabajar con cuentos no constituye una innovación, sino más bien una posibilidad de tomar esta fortaleza del entorno sociocultural para los fines de la estrategia de intervención. “Educar con canciones y cuentos no es una novedad. Los maestros de todos los tiempos han utilizado los cuentos para transmitir sus enseñanzas. La Biblia es una muestra muy clara de su efectividad; cientos de años después de ser escrita, sigue ejerciendo su vocación de maestra”. (Robleda: 2006, 89). Lo destacable sería la articulación de estas tradiciones orales de antaño y su abordaje como un elemento educador. Nos

⁵⁹ Fuente: Roberto Carlos Ramírez Moreno (2001). Las narraciones de niñas y niños indígenas. Tomo I. Primera Edición, México, pp. 38

parece importante ver cómo se entretajan redes de carácter histórico y cultural con contenidos educativos emergentes.

Según Bustos (2006: 3) los cuentos de nuestra intervención en educación ambiental se apoyan en la antropología cultural⁶⁰ y se utilizan como medios:

- a) La literatura oral facilitada por el recurso escrito
- b) Una guía de actividades complementarias que facilita al docente la vinculación de actividades en los campos formativos y las competencias a desarrollar en el nivel,
- c) Un eje de participación familiar y comunitaria, en donde se estimula la participación de éstos en investigaciones y recuperación de saberes populares, dramatizaciones de los cuentos, entre otros”.

Constatamos en el seguimiento que la intervención no constituyó una actividad aislada, por el contrario, en cada evidencia existe una relación con las intenciones del Programa de Preescolar. Los cuentos son el detonante para que los niños exploren e interactúen con diversos recursos didácticos a partir del elemento narrativo. Coincidimos con el pensamiento de Gillig (2000: 14) “que el cuento escrito es un objeto transicional que se puede palpar, manipular, sentir utilizando todos los sentidos”.

Consideramos que el cuento propone el ideario fantástico que gusta a los niños, pero también representa el orden social, las estructuras, los problemas y preocupaciones que atañen a las sociedades. La propuesta en ningún momento ha tratado de evitar la fantasía, el sentido creativo y lúdico que tienen por naturaleza los niños de la edad preescolar. La vocación de la intervención es apoyarse en el recurso del cuento para jugar con el ambiente, del ambiente y nutrir el ambiente de los idearios y sueños de los niños.

Nos parece un buen resultado la integración de aspectos culturales de los pueblos, lo cual indica que hubo una combinación de la estrategia educativa con los inventarios de conocimiento de la comunidad.

⁶⁰ La antropología cultural estudia los procedimientos ideados por el hombre para enfrentarse a su medio natural y su ambiente social y como se aprende, conserva y transmite un cuerpo de costumbres.

7.6 Principales aportaciones a la educación ambiental desde una visión pedagógica en campo

Si bien existen diversidad de propuestas de educación ambiental en el nivel de enseñanza básica; en nuestro caso consideramos como punto de partida las características y oportunidades del modelo educativo y el contexto sociocultural. Dedicamos un capítulo a la descripción de nuestro sistema educativo, y en este sistema podemos identificar numerosas particularidades tanto en la lógica de administración, como en el propio enfoque de enseñanza.

Por ello, en esta investigación hemos dedicado una parte importante a la fundamentación de la Reforma Educativa, su modelo, su marco conceptual y las aproximaciones de nuestra intervención en concordancia con este modelo. En el caso de nuestra intervención modelamos algunos aspectos que desde la enseñanza en preescolar identificamos como áreas de oportunidad por su impacto en el quehacer educativo y la relación específica con las etapas de desarrollo del niño.

A continuación presentamos algunas de las características de la intervención en educación ambiental que consideramos constituyen una aportación al campo en relación a la propuesta pedagógica en educación ambiental.

En esta etapa de análisis de los resultados iremos abordando algunas características de la enseñanza en preescolar y relacionaremos éstas con el enfoque del programa educativo vigente y los resultados de la intervención.

Objetivo	Pregunta de Investigación	Instrumento
Discutir y explicar los resultados de la intervención en EA a fin de conocer los indicadores de éxito y fracaso de la formación ambiental en preeescolar	¿Cuáles son las principales aportaciones al campo de la EA y sus aplicaciones?	Bitácora de campo, seguimiento comunitario.

7.6.1. Aprendizaje intuitivo y educación ambiental v/s la enseñanza convencional

La intuición es la experiencia que está basada en las reacciones primarias del ser humano, y su lógica es sentido común. Entendemos que la formación de los niños debe ir más allá de la intuición, sin embargo, estas experiencias inciden en el aprendizaje, y más adelante se cambian, completan, transfieren, o desechan

Para llegar a un criterio científico o real es necesario que el niño pase por el proceso intuitivo, y vaya formulándose nuevas hipótesis de los sucesos que busca explicar.

El pensamiento intuitivo refiere a la etapa en que el niño puede expresar solo una idea a la vez y no es capaz de considerar todas las partes que componen un todo. Su nivel de pensamiento no alcanza la concreción de operaciones abstractas, pero resuelve sus interrogantes haciendo básicamente transferencia de sus experiencias.

Ejemplo:

“La planta tiene una sola pata” (transfiriendo las características humanas a las especies vegetales)

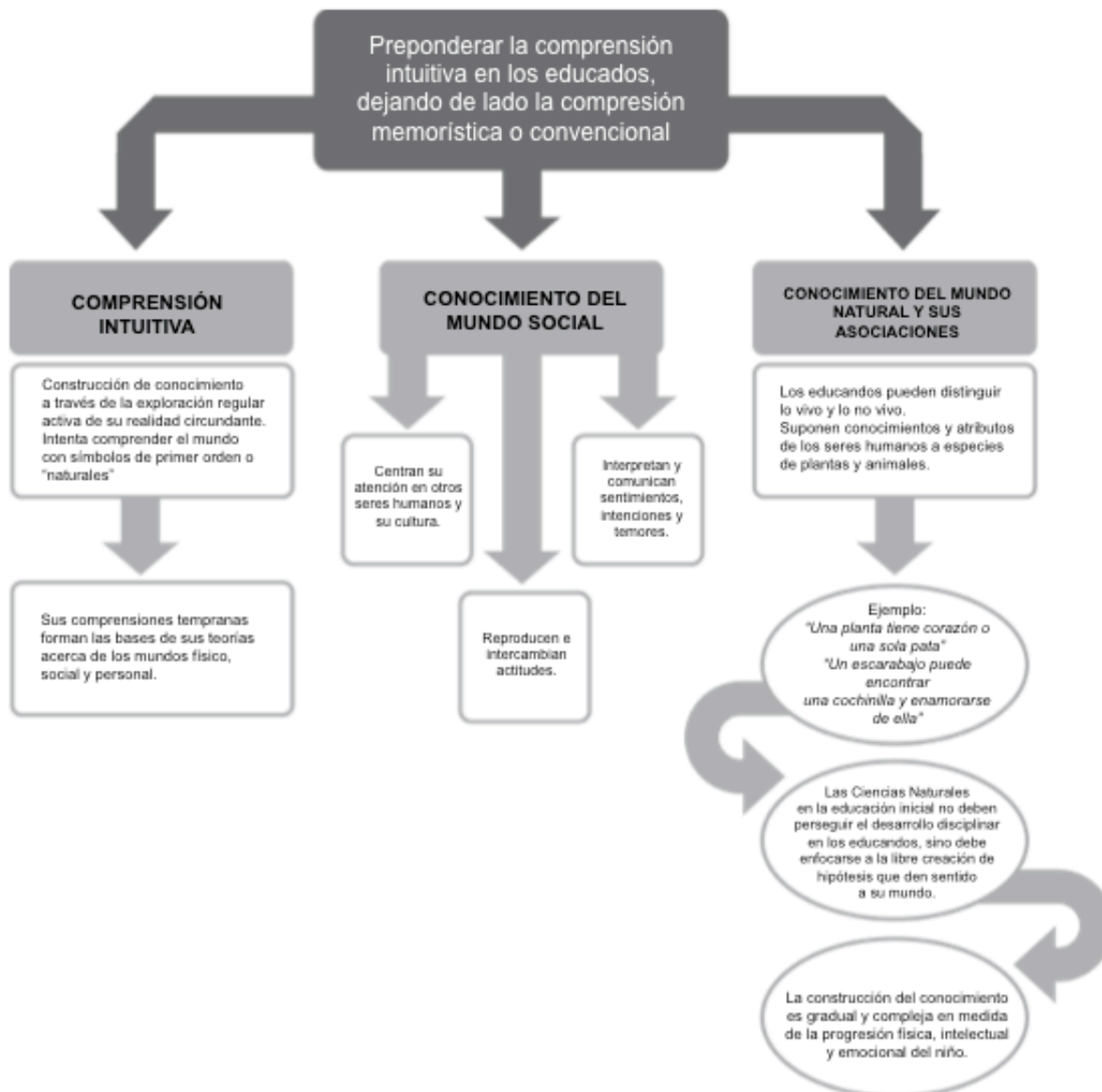
“Un escarabajo puede encontrar una cochinilla y enamorarse de ella” (atribuyendo sentimientos a las especies animales)

“Un hoyo negro lleva a una dimensión extraplanetaria”. (uso de conceptos científicos en su pensamiento mágico)

Estos registros reales tomados de nuestra intervención, denotan las transferencias que realizan los educandos en sus dimensiones sociales y naturales, en donde es evidente que las experiencias contextuales y personales dan sentido al discurso de los niños, pero también donde la intervención docente hace posible la recontextualización de los temas en acciones de tipo científico.

En el siguiente esquema pretendemos sintetizar los elementos de partida desde el punto de vista pedagógico en relación a nuestra propuesta de educación ambiental tomando en consideración la etapa de desarrollo de los educandos de nivel preescolar.

Figura 7: **Comprensión intuitiva v/s comprensión memorística**



En nuestra propuesta de intervención en educación ambiental, consideramos que es importante que los adultos y los profesores respeten el primer sentido-explicativo de las cosas o fenómenos que observa el educando, la seguridad del niño se verá alimentada por el interés de los adultos respecto a sus posibles deducciones en las experiencias que trata construir, “el aprendiz intuitivo desarrolla teorías prácticas acerca del mundo físico y del mundo de las demás personas durante los primeros años de vida” según Gardner (1996: 22).

Esta relación del niño entre su mundo natural y social como un todo en sus primeros años, fue un trabajo importante en la formación de las educadoras respecto al desarrollo de nuestra propuesta, pues en gran medida el fracaso en los proyectos relacionados con las ciencias naturales y en educación ambiental, es la visión acotada de “enseñar ciencia”, sin considerar que los niños necesitan de elementos de progresión en el aprendizaje.

En educación ambiental aunque se ha progresado significativamente en los enfoques de los materiales educativos, se sigue adoleciendo de un soporte pedagógico que privilegie el conocimiento anticipado de las características de desarrollo de los beneficiarios ya sean niños o adolescentes. Por ello, insistimos se puede hacer educación ambiental a través de cuentos, al igual que con otras herramientas didácticas, el trabajo primordial del guía o educador será la vinculación de estos recursos con la teoría ambiental.

Luego entonces, nuestra tarea fue promover toda la libertad de expresión de los niños respecto a sus ideas previas, y generar un espacio formativo que de manera progresiva orientara la madurez de los niños para transitar a otras explicaciones derivadas de su encuentro con nuevas experiencias. En el mismo sentido la explicación intuitiva que dan o representan los niños a través del juego imaginativo es fundamental, es necesario que los profesores respeten las expresiones de los niños respecto a sus intereses medio ambientales o científicos. Como ya se abordó en los referentes teóricos de este trabajo, la función compensatoria del juego posibilita que el niño realice construcciones intelectuales a través de la fantasía. Ejemplos sencillos pueden ser la atribución de significados o formas a objetos comunes.⁶¹

Esta relación del niño con lo natural y social en un todo, es lo que posibilita mezclar el mundo “de los animales y el mundo sociocultural”. Los niños trasladan y mezclan estos ambientes. Por ello los cuentos funcionan muy bien cuando se

⁶¹ Ejemplos clásicos del niño que representa a la cuchara como su aeroplano los encontramos en autores como (Vigotsky cit. Ausubel 1991: 116).

mezclan los diálogos de los animales en concordancia con el mundo cultural de los niños. Estas son dimensiones pedagógicas que los educadores debemos tener en cuenta cuando hacemos diseño curricular.

La afirmación de Gardner complementa los estudios de Piaget sobre el egocentrismo en los niños preescolares, “debido a su egocentrismo los niños pueden situarse en el lugar del otro y mirar sus razones, careciendo de la capacidad de probar sus afirmaciones” (Sánchez: 2003, 5). Por ello, es importante mediar entre “el razonamiento adulto” y la lógica intuitiva del niño.

Asimismo hay que considerar que la comprensión intuitiva del niño convencionalmente es calificada por el adulto como: opiniones inmaduras, engañosas o fundamentalmente descabelladas; sin embargo, existen diversos ejemplos de su profundidad y utilidad en su proceso de aprendizaje. La aproximación a nuevas experiencias “haciendo” es vital, pues los niños fácilmente transfieren sus experiencias personales para explicar acontecimientos similares. Es con los niños de preescolar donde podemos evidenciar los progresos físicos e intelectuales más fácilmente; pero estos progresos deberían estar siempre acompañados con la formación de actitudes. La educación ambiental es una filosofía que conduce este desarrollo en valores y actitudes positivas que le acompañaran durante toda su vida.

7.6.2 El espacio escolar pequeña estructura del mundo para la construcción del conocimiento

Duckworth (1964: 5) planteaba que “los niños de forma natural poseen ciertas potencias y la educación bien encaminada influye para el desarrollo de competencias y habilidades. En este sentido los espacios educativos se convierten en el principal medio de elección”. Reconociendo esta afirmación el proyecto de EA buscó considerar los espacios escolares como el primer medio de exploración formal, sin embargo, se sugiere hacer uso de todos los espacios públicos posibles, aproximando a los niños a consideraciones cívicas y éticas de su responsabilidad en la interacción con diferentes contextos. Todos estos ambientes hacen de la actividad escolar o extraescolar un proceso más lúdico.

Los espacios públicos a diferencia del entorno escolar brindan la oportunidad al niño de convivir con otros núcleos de población en donde convergen diferentes intereses, educación, costumbres y formas de relación; la educación preescolar promueve en la misma formación de las educadoras el uso de los espacios públicos para generar una mayor atracción a los niños respecto a las tareas escolares.

Según el Programa de Estudios de la Licenciatura en Preescolar SEP (2005: 7). “Las salidas a la plaza, el parque, la comunidad o la granja se convierten en ocasiones propicias para que los niños se apropien e interactúen con, el medio natural y social.” De esta manera los niños amplían su esquema de referencia, las influencia sociales son determinantes y éstas se dan a través de una escuela activa que comunica, que hace, que participa.

La metodología de nuestra estrategia de intervención sugiere que los profesores utilicen los recursos didácticos que son propicios y adaptables al nivel preescolar; los fundamentales para el tratamiento de los cuentos son: los guiones, el juego y las expresiones motrices; esto dependerá de las competencias que se deseen desarrollar en los educandos.

Para tener una idea más precisa de los recursos de esta metodología apuntamos que cuando nos referimos a guiones, estamos hablando de situaciones cotidianas que propician en los niños la construcción de rutinas que a su vez les ayuda a memorizar y comprender procesos. Sin embargo, el conocimiento y experiencia de los niños complementan su comprensión de los sucesos que vivencian a su alrededor, Kail (1984: 95) señala que: “A medida que los niños crecen, adquieren un conocimiento cada vez mayor de su mundo, y esta adquisición tiene profundos efectos en sus esfuerzos por recordar”. Los psicólogos evolutivos a menudo describen este conocimiento en términos de una red de nudos relacionados.

La adquisición del conocimiento consiste en generar nueva información a esta red. En este trabajo confirmamos que la educación ambiental es una red de articulaciones entre lo histórico, lo cognitivo y lo afectivo. La escuela sólo nos provee una pequeña parte de lo que necesitamos para desarrollar una cultura ambiental, pero es la escuela una oportunidad para construir esos nuevos horizontes haciendo las cosas de manera diferente.

En este sentido el contexto juega un papel relevante en la formación infantil, es evidente que los guiones de los niños están determinados por el medio; un niño de una ciudad tendrá una noción clara de lo que implica trasladarse en diferentes medios de transporte y cómo funciona, sabrá que hay que pagar un billete, solicitar la parada del autobús en determinado sitio, incluso podrá conocer los atajos y opciones en sus rutinas de tráfico; en cambio será mucho más difícil para el niño ciudadano formular un posible itinerario en la visita a un rancho o una plantación.

Respecto a la Influencia del medio en el desarrollo intelectual de los niños y especialmente en el desarrollo de su capacidad de memoria Kail señala que los niños logran aptitudes mediante interacciones mantenidas con estímulos

animados e inanimados de su ambiente. Por su parte, Hagen (1971: 262) señalaba en sus estudios que “el niño se da cuenta que ejerce también una influencia sobre el ambiente que además de un actor es un reactor”. Esta capacidad de entender que como especie tiene la posibilidad de “transformar el medio”, debe formarse de una manera consciente, y ese es el papel vital de la educación ambiental; procurar niños que en su vida adulta participen en una sociedad de manera responsable.

Referiremos una experiencia concreta en una visita guiada a la zona arqueológica de Comalcalco⁶², Tabasco. En el primer grupo los niños hicieron un recorrido, la profesora explicó que estaban en unas “ruinas”, *“las personas que vivían ahí creían en muchos dioses”, y a veces hacían “sacrificios humanos”, para pedirles favores a sus dioses.* En visita de campo solicitó a los niños que hicieran dibujos y que explicaran verbalmente sobre su experiencia. La mayoría de los niños dijeron que habían estado en un *lugar muy viejo, sin muebles, y que ahí vivían personas que se mataban.* Los dibujos fueron por demás expresivos.

En el segundo grupo, previo a la visita la profesora llevó ilustraciones de la época de esplendor de las culturas prehispánicas. Visitaron el área museográfica, trabajaron en la elaboración de disfraces de la época, (guerreros, jugadores de pelota, gobernantes, etc.) Explicó que el sitio era un “vestigio” *“lo que quedaba de las casas de los mayas”,* y recorrieron el sitio escuchando historias fantásticas de cómo hacían el ladrillo trasportando conchas de mar. La profesora habló de los “rituales”, su “religión”, su comida, entre otros. Al final compartieron “tamales” (comida típica) y dos señoras indígenas explicaron cómo se elaboraba ese plato de origen prehispánico. Los niños expresaron a través de dibujos su experiencia y en la mayoría de los dibujos se representaron ellos mismos.

Una segunda actividad (escolar) consistió en inventariar las especies vegetales de la región que constituyeron una aportación de México a Europa como consecuencia de la conquista española. Este es un ejemplo de como a través de dos actividades planeadas para los mismos objetivos se materializaron en prácticas pedagógicas diferentes.

La experiencia en los estudios de los niños respecto a su capacidad de impacto señala que la primera experiencia en la visita de un lugar o un suceso determina

⁶². La zona arqueológica de Comalcalco está ubicada a 4 km. de la cabecera municipal, construida con ladrillos y estuco basándose en conchas de ostión, es una necrópolis contemporánea a las grandes ciudades que florecieron durante el horizonte clásico maya (Siglos I a.C. a IX d.C.) como Tikal, Uxmal, Yaxchilán, Palenque y Piedras Negras. La palabra Comalcalco proviene de los vocablos náhuatl “Comali-Calli-co”, que significan “Casa de los comales”.

en gran medida su retención y memorización del hecho. Kail (1984: 95) señala un ejemplo: “en la primera visita a la playa o su primer viaje en avión recordarán con todo detalle la primera vez y en cambio, recordaran otras visitas posteriores sólo en sus aspectos generales.” Por ello, es importante que la aproximación que tengan los niños con experiencias ambientales estén nutridas de un sentido lúdico y agradable, de tal forma que encuentren en el medio un espacio confiable y que les provoque placer. Si el niño encuentra en el profesor un facilitador de este proceso de convivencia y aprendizaje será mucho más fácil lograr empatía y cooperación en el aula.

Esto en nuestra consideración es un claro ejemplo de cómo una actividad puede diversificarse en su forma y en su fondo; la visión que tengamos del “ambiente” “medio ambiente” “naturaleza”, permea de manera determinante el modelo pedagógico que creamos o reproducimos con los educandos. El lenguaje en este sentido acota nuestras ideas y visión acerca de la vida. Los cuentos y las actividades de aprendizaje que se generaron son el resultado del nivel de interés y profundización de los profesores.

El reto de la educación ambiental es enorme en función de que pretendemos generar un proceso proactivo y benéfico respecto a la relación del hombre con el medio; luego entonces, la responsabilidad de la intervención curricular lleva consigo una pretensión de cambio en el comportamiento de los alumnos. Para ello el proceso inicial es la renovación de las prácticas educativas docentes, desechando los viejos convencionalismos de abordaje de “la naturaleza”, “la madre tierra”, “nuestra casa”, y un sin número de ideas que si bien se repiten cotidianamente a nivel de lema escolar, carecen de sentido reflexivo al interior del propio ámbito docente y hacen poco eco en las nociones primarias de los niños.

7.6.3 Educación ambiental y desarrollo del educando preescolar

En el apartado anterior hablamos de la relación de los “guiones”, de esas redes de información que el niño va construyendo y de la cual va alimentando sus primeras nociones de la vida, y en suma van permitiendo la construcción de su aprendizaje; toda información puede atribuirse a una categoría de conocimiento si es consecuente a una relación ética, sin importar el campo del conocimiento en que se inscriba, (científico, cultural, social). Los comportamientos devienen como consecuencia de las informaciones pero esencialmente de los valores y significados proyectados.

En el monitoreo constatamos que se hicieron una gran cantidad de prácticas extramuros como fue visita a campos agrícolas, plataneras, cacaoteras, haciendas

procesadoras de chocolate, incluso a sitios como el aeropuerto para conocer lo que *denominan medio ambiente construido*, en estos espacios los niños lograron consolidar experiencias novedosas, en virtud de las posibilidades de descubrimiento de otros entornos. Desde la etapa temprana de nuestra intervención consideramos debería vincular un conjunto de conceptos simples y cotidianos relacionados con nuestra cultura a partir de sus propias vivencias, asimismo, una de sus pretensiones fue facilitar el acceso a espacios o medios que coadyuven a crear las primeras bases del pensamiento científico de los niños respecto al ambiente.

En esta intención coincidimos con Vigotski citado por Ausubel (1991:126) que plantea que: “al manejar conceptos espontáneos, el niño no tiene conciencia de ellos porque su atención se centra siempre en el objeto al que se refiere el concepto, y nunca en el propio acto de pensar”. Asimismo, un concepto puede llegar a someterse a la conciencia y al control únicamente cuando forma parte de un sistema, y este sistema está sujeto a la verificación. Por lo tanto, el niño de edad preescolar no está preparado para una asimilación consciente en su totalidad; pero significa apuntalar experiencias significativas y la formación de hábitos responsables.

Para algunos administradores de la educación la visita a espacios universitarios como “el herbario”, o los laboratorios representaban acciones demasiadas complejas para los niños, y más tarde reconocieron que los niños son capaces de interesarse en el mundo de la ciencia, de la física, de la química, y que estas experiencias son vitales en su formación temprana.

La construcción del conocimiento en preescolar, título de nuestro trabajo de investigación, reconoce esa sutil separación del mundo real y fantástico de los niños en edad preescolar; por ello uno de los retos de nuestra intervención fue aproximar la educación ambiental como una experiencia lúdica. Bettelheim (1988:12) plantea en su libro acerca de los cuentos de hadas, que enseñan poco de las condiciones específicas de la vida moderna, sin embargo, de estos cuentos se puede aprender sobre los problemas internos de los seres humanos y de las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad o tiempo histórico. También plantea la necesidad de los niños de comprenderse a sí mismos en un mundo complejo al que tienen que enfrentarse.

Respecto a la relación que establecemos sobre el ideario fantástico de los cuentos y el aprendizaje de los niños es la ventaja de formar una conducta moral y de respeto hacia todas las formas de vida, no a través de conceptos abstractos para el niño como pudiera ser “la conservación del medio” desde una visión de las

ciencias naturales, sino mediante historias que sutilmente les represente las ventajas de un comportamiento proambiental a través de contenidos que tengan un significado para el niño, aunque sea a través de una ficción. Pretendemos entonces que la fantasía del texto sea la historia, la caracterización de los personajes, pero el efecto aleccionador, la interpretación y el significado sean próximos a la realidad de los niños tabasqueños.

En otro sentido respecto al tratamiento que pudiera generarse en el aula de las problemáticas ambientales, fuimos mediadores de una confrontación de ideas de las educadoras respecto a la educación ambiental en los niños de preescolar, si deben abordarse los problemas ambientales como tal (deforestación, cambio climático, el riesgo de inundaciones, etc.), o vincular el problema con la prevención y presentar una expresión positiva, y únicamente positiva del tema.

Respecto a esta discusión nuevamente conectamos la visión de Bettelheim (1988: 15) que plantea el convencimiento de los adultos de inducir a los niños a conocer únicamente el lado bueno de las cosas y que este hecho prepara una mente unilateral; por ello, consideramos que cada caso debe tener un tratamiento basado en el interés de cada niño y en la capacidad de las educadora para consolidar aprendizajes de mayor complejidad.

Por ejemplo; cuando se hicieron visitas guiadas a “las plataneras” (campos de producción de plátano Tabasco), hubo niños que se impresionaron por el proceso de empaquetamiento, otros por la posibilidad de transportar el plátano a otros continentes, y algunos otros centraron su atención en que: *“hay niños que trabajan en las plataneras”* y preguntaron *¿Por qué trabajan... si son niños?* La educadora prometió una explicación posterior a la visita y en su oportunidad abordó el trabajo infantil como una realidad de nuestra región. Este mundo –de lo real- de ninguna manera significa problematizar al niño en una etapa previa, simplemente desde el punto de vista pedagógico debe corresponder a las necesidades de explicación solicitadas por el niño en algo que el mismo adulto le ha dicho *“no debe ser”*.

La construcción de la educación ambiental como el desarrollo de la cognición son indivisibles porque a través de la exploración y conocimiento del mundo se implementa la observación de fenómenos naturales y participación en situaciones de experimentación que abren oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social. Sin embargo, una educación ambiental que no mira los problemas de fondo, y sin sentido crítico carecerá de bases transformadoras.

En el marco de otro ejercicio de investigación en este mismo caso, se les solicitó a los niños que dibujaran *“las situaciones que les provocan temor e inseguridad”*. Dentro de los dibujos expresaron las inundaciones, la tala de árboles, las quemas en temporada de sequía⁶³. Con esta evidencia se puede afirmar que los niños desde sus primeros años están incorporando el tema ambiental como un elemento de su supervivencia y esa visión del niño es muy alentadora en términos de que sus referencias son mucha más globales. La educación ambiental entonces es un enfoque de trabajo que no tiene fronteras en sus posibilidades, pero que si precisa de un abordaje teórico y enfoque pertinentes.

Testimonios de las profesoras respecto a la intervención:

“El cuento de la gallinita enferma por comer plástico tiene un efecto importante en los niños y les ayudó a conocer más sobre el impacto de los desechos. No necesitamos llevar palabras muy complicadas como no biodegradable, sino a la inversa, después de la experiencia llevar el concepto, es más fácil de esta forma la adquisición”.

“Los cuentos son un material muy noble, porque cumplen con la fantasía que los niños requieren en su edad (su mundo mágico), y les alienta a conocer situaciones relacionadas con su entorno. Asimismo este material aporta elementos de carácter metodológico para entender cómo funciona el aprendizaje de los niños (visto desde como aprenden), y no cómo nos gusta enseñar.

(Profesoras CENDI No. 1, Villahermosa)

7.6.4 Una nueva forma de narrar los cuentos: los niños especiales frente a la EA

Nuestra propuesta incluyó la participación de niños con capacidades especiales, aquellos que por su circunstancia de salud, presentaran dificultades. La integración educativa en México constituye un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades, asume la perspectiva de una educación que respeta las

⁶³ Esta investigación puede consultarse de manera completa en: *Evaluación de la Cultura de Paz en las Escuelas Asociadas a la UNESCO, (2008), SE-CIIEA*, en donde se detectó que los fenómenos atmosféricos constituyen una amenaza en los niños de edad preescolar, manifiesto a través de dibujos. Cabe destacar que esta investigación fue de tipo regional y en cada Entidad coincide con los eventos tipo como inundaciones, huracanes, etc.

diferencias individuales y que propicia la igualdad de oportunidades. La finalidad de la integración educativa es la de abrir opciones más equitativas que posibiliten el desarrollo pleno de los niños con necesidades educativas especiales.

En la actualidad la tendencia es la desaparición de los centros escolares que agrupan solo a niños con discapacidades e ir insertándolos en escuelas regulares; ello lleva consigo la dificultad de un docente que no tiene una formación especializada que le permita atender a los niños de manera coherente. Por ello decidimos explorar algunas alternativas de trabajo desde el enfoque de la educación ambiental, de tal forma que el proyecto se integrara a este modelo de adaptación curricular.

En relación a nuestra propuesta estamos convencidos que el ambiente es un medio de sensibilización y un recurso cotidiano de aprendizaje, sin embargo, como en toda propuesta curricular deben existir respuestas individualizadas, y el objetivo debe ser - en la medida de lo posible- dar respuesta a las necesidades que el alumno no comparte con su grupo. Coincidimos con la afirmación de McClellan & Katz (2001: 8) “Las maestras son responsables por crear comunidades en las aulas que acepten y apoyen a todos los niños”. Sin embargo para lograr este cometido fue necesario generar un trabajo de planeación a fin de cubrir con las expectativas de las intenciones de aprendizaje de los niños regulares y generar intenciones de aprendizaje o desarrollo específicas para los niños en situación de vulnerabilidad.

Para generar una base de experiencia en el tema, diseñamos un breve curso denominado “el recurso lúdico en Educación Ambiental”, en donde proponemos una diversidad de actividades de carácter adaptativo, puesto que consideramos que en los niños especiales la mejor forma para entender su nivel de desarrollo cognitivo y psicosocial es a través del juego ya que parte de su lenguaje es no verbal y se les facilita comunicarse con otros niños de esta forma, evidenciándose a través de estas actividades también su forma de pensar (pensamiento mágico), y su desarrollo moral y espiritual” (McDevitt & Carey: 1978, 245). En este curso breve trabajamos las posibilidades de los cuentos como material adaptativo. En este sentido, la intervención en educación ambiental aportó elementos de referencia respecto al cumplimiento de los criterios básicos de Puigdemívol (1996)

⁶⁴.

⁶⁴ Criterios de prioridades educativas de un niño especial (Puigdemívol): Compensación, Probabilidad de adquisición, Significación, Preferencias personales, Transferencia, Autonomía-funcionalidad, Sociabilidad, Variabilidad, Adecuación a la edad cronológica y Ampliación de ámbitos.

Nos referiremos a dos casos relacionados con integración:

1. La escuela de Educación Especial Número 1, de la Ciudad de Villahermosa, que atiende a niños con discapacidad auditiva y de lenguaje, trabajó la traducción de los cuentos a nivel de “lenguaje signado”. De tal forma que estas “narraciones silenciosas”, resultaron súper interesantes porque pasamos de la palabra a la expresión corporal en donde el conflicto de los cuentos es más evidente, porque el narrador centra su atención en el rasgo que constituye el mensaje principal para los niños.

Los niños comentaron de la misma forma sus impresiones y fueron capaces de integrar a su lenguaje conceptos no convencionales al lenguaje signado. Consideramos los cuentos son un elemento importante para provocar mensajes consistentes en los niños con discapacidad auditiva y de lenguaje.

2. Otro caso fue el la escuela Ricardo Aguilar Gutiérrez del poblado de Tamulté de la Sabana, Centro, Tabasco. Escuela indígena donde se integra una niña con problemas severos de motricidad y rasgos de discapacidad intelectual.

En esta práctica pedagógica se realizó la lectura el cuento “*La concha remendada*”, entre las actividades desarrolladas la profesora propuso a los niños identificaran los nombres de cada una de las partes del quelonio en lengua maya chontal. Posteriormente, realizaron como actividad creativa la el modelado del cuerpo de las tortugas, utilizando plastilina y materiales de la naturaleza (Previo a la actividad la profesora encargó a los niños rescatar la caparazón de quelonios que hubieran consumido en casa).

Documentamos algunas reflexiones en torno a esta experiencia:

“Una clase se torna más dinámica cuando se acerca al niño a su propia realidad, ya que ellos suelen apreciar las experiencias en campo. Las nociones teóricas que ya teníamos se fortalecen con esta visión metodológica de la educación ambiental, simplemente porque hacemos cosas, y les damos un sentido moral, ético”.
(Analista)

Si trabajamos de una forma incluyente, integrando a los alumnos de una forma natural, nuestros niños tendrán desarrollado el sentido de cooperación y trato con las personas con necesidades especiales, pero también con los adultos mayores o

toda aquella persona que lo necesite. Pienso que la educación ambiental, también nos prepara para estos retos de ocuparnos y preocuparnos por la calidad de vida, porque antes pensábamos que la educación ambiental era clorar el agua o hacer campañas de reforestación, en realidad podemos hacer muchas cosas que se relacionan con la educación ambiental. (Supervisora Escolar).

Me gustó mucho trabajar la interpretación de cuentos con un objetivo de aprendizaje, porque ello me obliga a buscar soluciones didácticas alternas para que los niños relacionen el cuento con la intención de aprendizaje que busca la intervención en educación ambiental. Me encontré con el reto que hay todo un trabajo de elaboración en la traducción para incorporar palabras científicas que generalmente no usamos, y si existen, no las aplicamos. Llevar adicional a la traducción signada un nuevo contenido es algo sumamente placentero en nuestro trabajo (Profesora Lulú, traductora de lenguaje signado, Escuela de Educación Especial No. 1)

En general en campo tratamos de afrontar todas las situaciones relacionadas con la aplicación de nuestra intervención generando adaptaciones y mejoras permanentes.

CAPITULO VIII

APLICACIÓN DE RESULTADOS FRENTE A LA DÉCADA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE



Gobierno del Estado de Tabasco, Rescate en un techo escolar en las inundaciones de Tabasco, 2007

8.1 El cuento en situación de catástrofe

Nuestro trabajo de intervención continuó de manera normalizada, sin embargo en el 2007 Tabasco vivió el peor desastre natural en la historia de la Entidad debido a la inundación de 62% de su territorio, impacto económico que representó el 29.31% del PIB estatal. De 2007 a 2014 Tabasco ha registrado anualmente inundaciones significativas. Esa situación recurrente nos ha llevado a una reorientación de todas las iniciativas de tipo pedagógico, trasciende a una visión relacionada con la capacidad adaptativa y la preparación ante este evento cada vez más cotidiano. La educación ambiental ha tenido que incorporar como eje emergente la gestión de riesgo.

En esta ocasión nuestra intervención se generó como un acompañamiento del servicio educativo en los albergues. Nos encontramos con los niños de preescolar ahora en primarias y se decidió continuar con la misma dimensión didáctica probada. La estrategia implementada consistió en comenzar la jornada pedagógica solicitando a los niños la elaboración de cuentos, textos o narraciones. La atención en albergues significó un gran multigrado en donde había que implementar estrategias de atención diferenciada entre distintos niveles de enseñanza.

Es importante destacar que la población perdió sus pertenencias, sus casas, objetos personales. Prácticamente todo lo que físicamente les significaba una historia personal conectada con elementos físicos. Vislumbramos que este ejercicio de escribir o contar podría constituir una especie de *catarsis creativa*. Un ejercicio que estimulara a los estudiantes a escribir y a contar, sin estar sujetos a intenciones académicas, de contenido o de aprendizaje.

Nos enfrentamos al reto de asumir que la naturaleza puede ser vista como un ente que amenaza la seguridad humana. La lluvia, el agua que tan afablemente se trabajaba con los preescolares como una característica natural del trópico estaba implicando una amenaza, que denotaba miedo, temor. Por otra parte, el traslado de la escuela a un sitio ajeno a su geografía, con personas de otras comunidades provocaba en los niños pánico y desconfianza, desacierto. Es innegable que la vida en los albergues se nutre de estos síntomas.

Resultado de esta continuidad de trabajo en situaciones de emergencia hemos integrado una nueva dimensión de análisis en la educación ambiental referida a la resiliencia.

El resultado ha sido una gran cantidad de materiales escritos que reflejan nuestra condición humana de hacernos sensibles y cooperativos en la catástrofe, pero también de las manifestaciones negativas de la humanidad durante la emergencia como el saqueo, la lucha por la sobrevivencia. Por ello, las historias escritas por los niños expresaron parte del caos a través del cuento; esa es la magia de la literatura, del cuento, del texto o de la composición escrita u oral, como recurso pedagógico en situaciones traumáticas.

El cuento nos da ahora la evidencia de la resiliencia entendida como la capacidad humana de sobreponerse a la adversidad, y recuerda que son siempre los más desfavorecidos socialmente quienes desarrollan esta capacidad de adaptabilidad y resistencia a la destrucción a través de una conducta positiva. Por ello, nuevamente este recurso constituyó un testimonio de la creatividad, iniciativa e introspección de los niños de diversas comunidades que a través de un ejercicio pedagógico compartieron su experiencia narrada libremente. Cabe destacar que no se les pidió que hablaran de las inundaciones, sino que escribieran o narraran un cuento, es evidente que la temática más abordada fue la catástrofe o el ambiente como el centro de las historias acompañadas de un suceso específico, personal o colectivo durante la catástrofe.

Este ejercicio de documentar la expresión literaria como la representación de la realidad y las posibilidades de articulación pedagógica durante la catástrofe constituyeron una segunda etapa de la intervención en una situación completamente diferente al ambiente escolar.

El contexto representa nuestra fuente primaria de entendimiento y percepciones de la vida; con ello seguimos defendiendo la estrategia de literatura, escritura y oralidad como un recurso valioso para la articulación de la educación ambiental. La catástrofe de las inundaciones será narrada y seguramente recreada en el futuro histórico de quienes la vivimos según nuestras circunstancias, con sus dimensiones políticas, ideológicas y culturales.

Cabe destacar que esta estrategia fue acogida por profesores de educación superior a fin de otorgar a sus alumnos una oportunidad de compartir su experiencia con otros compañeros en la misma situación. En este caso se realizó un análisis de parte de especialistas de diversas disciplinas quienes haciendo uso de diferentes teorías explicarían la visión de los estudiantes sobre los desastres en Tabasco.⁶⁵

⁶⁵ Coordiné en 2011 la publicación Interdisciplinariedad y Desastres, Historias de vida infantil y juvenil. Documentamos en esta obra el hecho educativo como un registro de intervención que debe ser reflexionado

Las expresiones facilitadoras, como los ejercicios de escritura creativa focalizados a lo literario, resultan poderosas formas didácticas “la escuela debe ser un microcosmos del mundo, y la educación escolar una actividad que crece transformándose en el vivir mismo” (Alvarado & Murano: 1990, 6). Es a través de la reconstrucción de sus testimonios que encontramos en los niños una nueva visión del entorno derivado de su experiencia. La ficción mezclada con la realidad, la fluidez sentimental y la sinceridad de sus relatos en el siguiente apartado.

8.2 Los cuentos o relatos de los niños durante las inundaciones en Tabasco

A fin de complementar nuestro registro incluimos algunos de los textos de los niños atendidos en los albergues durante las inundaciones. El siguiente relato presenta el testimonio de la visión de los niños respecto a la vida planetaria y deja evidencia de nuevos temas como el cambio climático y el calentamiento global presente en las asociaciones de los educandos. Integramos un breve análisis de los cuentos o narraciones.

El fin de la raza humana en la tierra⁶⁶

“Después de los desastres ocurridos durante el 2015, el clima de la tierra sufrió un cambio espantoso, ocasionando que la atmosfera se extinguiera por completo, haciendo del calentamiento global un problema difícil de erradicar causando el descongelamiento de los glaciales.

Esto afectó a mucha gente en el mundo, la gente quedó traumatada por las grandes cantidades de agua que se aproximaban a las masas continentales, muchos perdieron a sus familias, hogares, etc.

Mientras tanto, el gobierno despreocupado por la situación que sufría la nación, sólo disfrutaba de su posición. Al ver las grandes potencias que el problema cada vez se agravaba más y más, pensaron en una manera de defender a las personas de la horrible catástrofe, pues evitar el descongelamiento ya no era posible. Tomaron la decisión de llevar a la gente a otro lugar, pero en busca de ese lugar se dieron cuenta que toda la raza humana no podría salvarse, la aglomeración en la ciudades iba a ser demasiado y sólo pequeñas manchas de tierra quedarían en la superficie del planeta, sus ideas sólo se convirtieron en desilusión.

y debatido para mejorar nuestro servicio. La obra tiene la intención de sistematizar nuestras intervenciones ante los eventos de riesgo, y significa una pausa regresiva de qué hicimos, y cómo podemos seguir trabajando para mejorar nuestro quehacer educativo. Tiene como meta seguir aportando didáctica y metodología desde un enfoque interdisciplinario.

⁶⁶ El fin de la raza humana en la tierra, escriben Yamil Gallegos Ruíz, Uriel Burelo Concepción, Estrella Jasive García León

Si la idea de llevar a la gente a otro lugar se iba a realizar tenían que buscar un lugar favorable para la vida humana en el espacio. El único lugar era la luna mediana de Júpiter, y ya no quedaba de otra y empezaron a prepararse para el viaje.

Era el 4 de enero 2015 cuando el cohete que iría a la luna de Júpiter dejaría la superficie terrestre, abordando con siete mil cuatrocientos pasajeros; la salida se retrasó, fallas técnicas sucedieron y el agua ganaba terreno rápidamente. Aquel cohete era sólo lo que quedaba en la superficie, afortunadamente logró salir del planeta, fueron 20 años de viaje para llegar a salvo a aquella luna.

La Tierra quedó cubierta de agua, que nunca disminuyó. Yo Isaac Hernández escribo esto porque lo viví y ahora la vida humana se estableció en otro lugar”.

Es importante considerar que un relato nos dice acerca de la posibilidad de construir mundos alternativos, comúnmente denominados mundos posibles, nos facilita asimilar una realidad, poder repararla desde la imaginación y con ello dar la posibilidad al relator de integrarla, no solo para un trabajo afectivo e intrapersonal, sino también construir recursos para transformarla.

Desde esta perspectiva, la ficción constituye una narración que enlaza una serie de hechos, eventos y personajes, a veces centrados en un tiempo -sin tiempo-, en que no se precisa la distinción entre lo real y la fantasía, puesto que la ficción tiene su manera propia de justificarse y de dar sentido a la vida de las personas.

Por eso subrayamos que los cuentos ayudan a los niños a entender sus emociones, le permiten comprender la manera en que funciona el medio. Además, les ayuda a resolver problemáticas y a entender de manera fantasiosa las cosas que pasan en la vida. En este caso a través de un hecho desastroso como las inundaciones. El cuento es el imaginario de lo no deseado, pero también puede ser el hecho, el evento que se resuelve con una solución fantástica.

Vergara (2001) señala que la imaginación, más que un ejercicio circunscrito que puede abandonarse a voluntad, más que un estado de las almas soñadoras, es la condición del hombre. Plantea que la imaginación del hombre es intrínseca a su existencia.

La cultura en que nos hallamos inmersos se constituye de narraciones, nos permite sabernos parte de ella. Hemos aprendido a narrarnos a nosotros mismos a partir de la relación que guardamos con otros que también nos narran, y que a su vez ellos se ven contruidos por nuestras narraciones. Con este juego de palabras planteamos que esta urdimbre de tejido simbólico es lo que nos hace parte de una cultura y esta cultura pasa por la narrativa y la oralidad como un recurso

natural de registro. No es casualidad que la etnografía es uno de los recursos de investigación más frecuentes en educación y las ciencias sociales.

Al contar un relato de ficción podemos expresar cosas que de otro modo escaparían a captar toda la dimensión de la vivencia, lo narrado cobra sentido porque en él se vierten no solo nuestras frustraciones sino también nuestros anhelos. Dice Muscolo (2005: 48) que lo fantástico transita “entre dos territorios: real e imaginario”. Consideramos entonces que el relato fantástico de este adolescente transcurre en dos momentos: la destrucción del mundo y la salvación de la humanidad. El desenlace del cuento actúa como medida compensatoria al encontrar otro planeta que le permite asegurar su sobrevivencia.

La inundación de 2010 (autor no identificado)

En la inundación de 2010 hubo más afectados por el agua que en el 2007, cuando Granier puso demasiados albergues y decía que nunca nos íbamos a volver a inundar. Ahora en el 2010 Granier dice lo mismo que no nos vamos a ir al agua, pero todas las rancherías de Ixtacomitán 1ª sección se fueron al agua junto con el fraccionamiento “Los Mangos” y en todas sus casas el agua daba hasta la cintura, había basura por todos lados, las calles estaban con agua, Granier mandaba despensas a todos los damnificados con los soldados de la marina que andaban ayudando. Sin embargo, toda la gente se quedaba en la planta alta de sus casas a cuidar sus pertenencias porque andaban robando.⁶⁷

En las calles los soldados andaban regalando cobertores, ropa y colchonetas mientras la gente se amontonaba para recibir, los niños jugaban en el agua y los cocodrilos se comían el ganado también había animales raros que venían de otros ríos, que no eran de aquí, todas las milpas de cultivo acabaron entre el río y las tiendas cerraron por la inundación. El centro y el Mercado Pino Suárez quedaron entre el agua porque se filtraba el agua en el malecón, que a pesar de tener costalería el agua se escurría hacia el centro y muchas otras colonias resultaron afectadas. Gaviotas es una colonia que permaneció mucho tiempo bajo el agua, durante mes y medio el agua le llegaba hasta el cuello. Se cerraron las carreteras y el agua entraba pero no salía e impedía que los autos circularan por sus calles, solo los camiones de los soldados rescatando personas eran los que podían pasar.

En los albergues había maestros que daban clases a los niños damnificados, había cuatro o cinco maestros que daban clases a cuarenta o cincuenta niños. Granier mandaba cuadernos y libros para los niños damnificados y hasta algunos adultos tomaban las clases. Había un señor llamado Manuel que ayudaba con algunas despensas y entre

⁶⁷ Cuando se menciona a Granier hace referencia a quien en ese tiempo ocupaba el cargo de Gobernador Constitucional del Estado de Tabasco, Andrés Rafael Granier Melo, periodo (2007-2012).

Manuel y Granier salvaban a la gente. Mucha gente salió del estado y fue a parar hasta México o Veracruz, después regresaron y el agua se terminó definitivamente.

Este texto presenta una descripción de la catástrofe con sus elementos clave: el contexto físico, los albergues, los soldados, el político principal. Es recurrente en los textos (las mudanzas o la migración), reales o imaginarias. A diferencia del relato de ficción que presentamos con anterioridad, en esta ocasión se presenta la migración a las Entidades vecinas como una solución temporal.

El tema escolar aparece en el texto, dando énfasis a la presencia de adultos en la escuela. Nuevamente el desenlace del cuento presenta una solución temporal del problema.

La narración opera como una forma de reorganización del pensamiento. Los niños fueron capaces con esta actividad de contar de generar una literatura escrita tomando como referencia su vivencia, atribuyendo soluciones, o bien presentando una sutil crítica de los actores sociales. Desde luego, en estas descripciones podemos encontrar su visión del evento catastrófico, pero esencialmente las consecuencias de este su circunstancia personal.

Narración de la esperanza⁶⁸

En el año 2007, la Ciudad de Villahermosa, Tabasco tuvo una inundación que afectó a más de 2'000,000 de habitantes que perdieron sus camas, papeles importantes, refrigeradores, estufas, lavadoras, televisiones, etc. También perdieron a sus seres queridos que murieron por el desastre de la inundación al igual que animales como pollos, vacas, perros, cerdos, caballos, etc. Una señora llamada Laura que dejó a sus hijos Carlos y Alejandro de edades de 8 y 14 años murieron porque, la señora se fue a trabajar y cuando llegó a su casa ya estaba llena de agua y sus hijos estaban dentro y murieron ahogados. La señora estaba desesperada, fue inmediatamente por ayuda pero ya era muy tarde. Asistieron amigos y familiares al entierro de Carlos y Alejandro.

Enfrente de la casa había una señora llamada Meri, el señor Sergio y su hijo Sebastián, ellos también estaban el día en que murieron los otros niños; la señora Meri salió nadando de su casa para pedir ayuda a una lancha que iba a rescatarlos para llevarlos al albergue y los atendieran los médicos para saber si estaban bien, al llegar al albergue los estaba esperando un camión para llevarlos a todos a un albergue a la ciudad de Veracruz, mientras pasaba la inundación y volvieran a sus casas.

⁶⁸ Narración de la esperanza, fue escrito por Diana Vanessa López Gómez, Angélica María Domínguez López, Erika Cristel García Díaz.

Este texto recupera una historia que ha sido frecuente con distintas variables. Se contó en los distintos albergues, y a la fecha se considera un mito nacido de las inundaciones. La historia coincide en la madre que dejó a sus hijos encerrados en casa para acudir a su trabajo, en la mayoría de los casos se cita que su profesión era la enfermería, sin embargo no existe ninguna información oficial. El texto fue recuperado en las inundaciones del 2008.

La Inundación⁶⁹

“Yo vivía en la Colonia las Gaviotas con mi abuela y mi madre. Mi casa se encontraba cerca del río y ahí acostumbábamos bañarnos mis amigas y yo y jugar a la orilla del río cuando hacía mucho calor en Tabasco. Entre el 28 y 30 de octubre de 2007, las lluvias fueron tan abundantes que la gente empezó a buscar refugios porque sus casas habían sido inundadas. La escuela donde yo asistía empezó a servir de albergue y por lo tanto, no nos daban clases. Mi madre que trabajaba cerca del Mercado Pino Suárez, salía de mi casa cuando amanecía pero regresaba empapada y desconsolada por no encontrar clientes que adquirieran los productos que ella vendía, comentaba a su regreso a mi abuela y a mí, los problemas que había enfrentado al no encontrar las lanchas para atravesar la ciudad. Por lo tanto, lo hacía caminando bajo el agua, porque no dejaba de llover. Mi abuela y yo nos quedábamos en casa esperando que mi madre consiguiera algo para comer.

Cada mañana me despertaba con la esperanza de que el agua hubiera disminuido y poder volver a mis clases normales. La maestra de mi escuela, nos había entusiasmado para poner un altar de muertos en la escuela para el 2 de noviembre en que según la tradición el pueblo de México celebra a los muertos.....Nunca volví a ver a mi maestra, las lluvias continuaron muy intensas y el ejército nos había sacado de nuestra casa a mi abuela y a mí, por el peligro que representaba nuestra vivienda”.

Este texto relata con precisión la vida de una familia que habita en una de las zonas más vulnerables por inundación, en la propia capital del Estado, la relación de la catástrofe con el trabajo de comerciante de su madre, una familia típica monoparental en donde se precisa del ingreso diario para obtener los recursos de alimentación. El espacio escolar se precisa importante; el cuento no presenta un desenlace o solución del conflicto.

De otros cuentos con mayor extensión presentamos algunos fragmentos de sus desenlaces:

⁶⁹ La Inundación fue escrito por Margarita.

....Todas las personas querían una solución para sus bienes que perdieron, pero el gobierno no los ayudó. El gobierno se aferró a la idea de que no iba a ayudar por razones económicas, todas las personas consideraban que el gobierno era corrupto por no ayudarlos económicamente, las personas sufrían y se organizaban para hacer huelgas contra el gobierno corrupto. Por la corrupción del gobierno muchas de esas personas y policías murieron al enfrentarse”.

Rosa Angélica, Uziel, Sherlyn

..... Después de las inundaciones solo quedó mi cajita de papel picado, le dije a mi mamá que quería seguir estudiando, pero ella me dijo... ¿De dónde voy a sacar dinero?; la niña respondió _mami, de eso no te preocupes mi tía me va a pagar todo. La niña empezó a ir a la escuela, ahora es grande y está terminando su carrera. Guadalupe es una gran ambientalista que busca soluciones para acabar con las inundaciones.

Lupita

En general esta experiencia (de segunda vuelta) a lo que llamamos aplicación de los resultados, nos permite reflexionar que la comprensión de nuestra vida se da a partir de narraciones. “Somos sujetos atravesados por la narración que nos modela y esculpe a su imagen y semejanza” (Saurdi, 2005: 3).

Las producciones escritas u orales de los niños, les permite reorientar las coordenadas para dar sentido y rumbo a los acontecimientos de su vida, tener un sentido más crítico de lo que le acontece, a mirar desde su propia perspectiva el evento. Este ejercicio representa de manera genuina la percepción de los niños, porque constituyó un ejercicio libre. “Entendiendo por percepción el proceso cognoscitivo de interpretar y comprender el entorno” en la idea de (Sjöberg: 2000, 1, 19). Consideramos que es la selección y organización de estímulos del ambiente lo que proporcionan experiencias significativas a quien lo experimenta, y que pasan por un proceso de interpretación personal, ya que la forma en que las personas interpretan lo que perciben también varía en forma notable.

Señala Rodari (2005: 12) que “la imaginación debe tener un lugar en la enseñanza no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”. En relación a este argumento de la palabra como un medio de emancipación, consideramos que es importante que la educación ambiental comience a generar nuevos discursos a partir de la capacidad creativa de los niños, que la expresión escrita sea una poderosa herramienta de conocimiento, de comunicación y sobre todo de sensibilización. Esto implica cambiar nuestro tradicional método de escribir para los niños, dejando que sean ellos quienes comuniquen sobre el ambiente y sus problemas cotidianos.

El texto, el cuento de los niños como ya hemos abordado en el apartado de reeducación resulta beneficio para comprender las emociones implicadas, permiten comprender los conflictos provenientes del entorno. En este sentido es importante destacar que Tabasco dio pauta a nivel nacional para reconocer el post estrés traumático por desastres como un derecho de atención psicológica. Este tipo de testimonios desde los niños son útiles para reconocer la necesidad del servicio en salud y para llevar a la escuela un trato más sensible y adecuado para los niños que viven esta circunstancia de catástrofes ambientales.

El escribir narrativas consideramos permite construir soluciones provisionales a las dificultades relacionadss con la crisis ambiental y hemos integrado a la educación ambiental este tratamiento articulador porque de esta forma se puede mantener como una pedagogía emergente que responde a las necesidades de los niños en un ambiente fuera de lo ordinario.

Consideramos que la comunicación educativa está determinada por las relaciones sociales imperantes, en ella intervienen múltiples influencias, no sólo de orden social, sino también institucional, pedagógico y psicológico. La resiliencia es un factor que estamos integrando como categoría de análisis en la educación ambiental porque no podemos abordar a ésta sin considerar los intereses, preocupaciones y problemáticas de los educandos.

La educación ambiental por constituir una pedagogía abierta, incluyente, e incluso poco explorada en su más estrecha relación con el riesgo y la catástrofe está siendo considerada como una posibilidad real que integra los elementos necesarios para ser eficaz y compensatoria. La preparación en este escenario de vulnerabilidad en educación ambiental nos exige una educación más eficiente, y esencialmente más activa. Asimismo, Tabasco requiere de un sistema político más abierto y competitivo, que permita una vida social más civilizada en la gobernanza y en la función pública de todos los sectores.

El recurso narrativo que hemos venido trabajando y documentando a través de cuentos, ahora a través de construcciones narrativas desde los educandos lo estaremos articulando con un enfoque de resiliencia y como testimonio de la protesta nacida de la educación ambiental en su carácter de teoría y acción emancipadora.

8.3 A manera de Colofón: Breve testimonio de niños y profesores

Este material fue recuperado durante un breve trabajo de campo tomando como referencia el directorio de escuelas de la muestra para ubicar algunos profesores; y la ayuda de los profesores para ubicar a los alumnos;

De los cuentos?...ahora que me pregunta la maestra de los cuentos, pues yo recuerdo “la reina de los insectos”. Hicimos una obra de teatro y yo quería ser la reina de los insectos (la luciérnaga), pero me tocó ser mariposa. Como yo quería brillar (para ser la reina), mi mamá le puso mucha escarcha a mis alas, pero yo no estaba conforme. Le pregunté a la maestra como se llamaba ese líquido que hacía que “los cocuyos” (como dice mi mamá), brillaran. La maestra me dijo que se llama luciferina. Yo me lo aprendí, todavía me acuerdo, ir repitiendo todo el camino a casa... luciferina, luciferina, luciferina.

Después le pedí a mi abuelita que me comprara un frasco de luciferina, y ella pues fue a la farmacia, pero le dijeron que no vendían esa cosa.

Al final mi papá me prestó su lámpara y yo la llevé prendida a la obra de teatro, la maestra me la quiso quitar pero no la deje., bueno cuando veo las fotos recuerdo la anécdota de la lámpara... creo que me sentí la reina de los insectos, y voy a estudiar biología, porque me encanta la vida animal.

Karen Gómez Hernández; Escuela Niños Héroes; Colonia Atasta, Villahermosa,
Tabasco

Nunca antes conocí en los cuentos un niño que se llamara como yo (Juanito), que viviera en Tabasco, y que le gusten mucho (digamos muchísimo) los cocos, que fuera a la playa (bueno eso creo no lo decía el cuento, pero me da igual porque seguro le gusta el mar como a mi). Es por eso que le pedí a mi papá que plantara una palmera (como la palmera de Juanito).

Yo crecí, (no tanto como la palmera aunque era de especie enana), ahora nos da unos riquísimos cocos, yo también un día (tendré mis coquitos), y a lo mejor le pondré Juanito (como yo), le sembraré su palmera y tendrá su propio cuento de “la palmera de Juanito”, como yo. Bueno creo que ya estoy escribiendo una historia... me acuerdo muy bien de esos cuentos, pero especialmente la palmera de Juanito, aprendimos un montón de cosas de la naturaleza, de la vida en el mar, e hicimos muchas excursiones con otras escuelas.

Juan Manuel García Román. Escuela Andrés Sánchez Magallanes, Callejón
perdido s/n, Sánchez Magallanes, Cárdenas, Tabasco.

De los cuentos, ¿los grandotes? bueno me acuerdo queno sé por qué nunca me había fijado en mi ombligo, y cuando conocí la historia del ombligo profundo me sentí muy impresionado. Después nació mi hermanita y pude ver cómo le curaban el ombligo y descubrí que era verdad lo que decía el cuento.

(La verdad sentí cañón cuando vi ese pedazo de tripa tiesa). Yo estaba preocupado porque no se le botara el ombligo como decía el cuento, y le insistía en ponerle un pedacito del árbol debajo de la venda, pero mi mamá me explicó que esa era una costumbre de los indígenas, y que estaría bien si la curaba normal. Luego cuando en la escuela vimos como nacen los niños yo escribí mi experiencia, también pude explicar las costumbres de los indígenas chontales y la maestra me felicitó, nunca lo voy a olvidar.

Marco Antonio Morales. Escuela Diana Laura Rojas Viuda de Colosio, Colonia Uspí, Cupilco, Comalcalco, Tabasco

De los cuentos yo me acuerdo que mi favorito era, “Mi concha remendada”, también porque fue mi primer juguete, creo que nadie antes había tenido una tortuga como la mía, con una concha de verdad. La pobre de mi mamá me hizo mi concha como lo decía el cuento. Yo recuerdo la escuela (bueno no teníamos una escuela), pero daba lo mismo porque a veces estaba en un lugar, a veces en otro....., bajo los árboles, en las bancas, en la casa de doña Licha cuando llovía. Cuando la maestra me preguntó de los cuentos, claro que lo recuerdo porque eran enormes, eran grandísimos los dibujos, pero lo malo es que eran para el maestro y no nos regalaron ninguno, yo lo tendría bien guardado. Yo me acuerdo que venían personas de otros pueblos para ver las obras de teatro de los papás todos los lunes. Teníamos un cuaderno y ahí hacíamos actividades sobre la educación ambiental, y aprendimos muchas cosas yo guardo una colección de hojas. En la comunidad yo trato de poner en práctica las cosas que aprendimos, sobre todo para no consumir cosas innecesarias y conservar los juguetes tradicionales.

CONAFE (Firmado con pseudónimo “El chino”)

Los Profesores:

Parece que fue ayer el 2004, desde entonces las cosas han cambiado mucho, ahora todo mundo habla de la educación ambiental, tanto, que a veces pienso que quienes hablan de ella en realidad conocen poco de educación. El trabajo que hicimos en la Reforma del año 2004 fue muy importante porque cambiamos la noción de hacer las cosas, tuvimos también muchas dificultades porque todo era nuevo para nosotros. Estoy de acuerdo en algunas críticas que se hacen del modelo de competencias, pero estoy convencida que (por ese pretexto de la Reforma), pudimos incluir muchas cosas interesantes como la educación ambiental y la prevención de la violencia. El trabajo de los cuentos funciona muy bien porque es como “comer un puchero”, o “tomar un pozol”, seguro que no gustaría ni lo entendería una persona de otro país, o incluso de otra región de nuestro país, pero para los tabasqueños tiene un significado especial, es nuestra cultura. Los cuentos abordan muchas cosas no solo de la naturaleza, sino de nuestra cultura patrimonial. En su momento fueron una innovación, luego pasaron a formar parte de nuestra cotidianeidad porque los usamos como un recurso eficaz.

Rosita Rodríguez

Yo me recuerdo que nunca antes habíamos participado de tal forma en una propuesta local; pero también me recuerdo que una cosa importante es que todos los responsables de la intervención eran muy jóvenes; y vinieron con el deseo de conocer cómo funciona el campo de lo educativo, con los niños, y se metieron de lleno a conocer el modelo de proyectos de aquella época y el nuevo modelo (ahora ya no tan nuevo). Hicimos un colectivo importante, también muy grande, con todo tipo de responsabilidades. Trabajamos de tal forma que recuerdo que llevamos nuestros trabajos a Villahermosa para que les tomaran fotografías y los registraran. También me acuerdo lo errores que cometimos como usar un montón de foamy, o aquella profesora que hizo nuevamente la selva con jirafas. Pero lo más importante es que aprendimos y pusimos en práctica muchas cosas que ahora las vemos normales.

Profesora Magaña

Al principio yo no estaba de acuerdo con la intervención, y creo que “les tocó bailar con la más fea”, cuando como supervisora escolar me opuse a la propuesta; estábamos muy saturados de proyectos, y además siempre pensamos que lo que viene de fuera es lo mejor. Con el tiempo las cosas cambiaron mucho, porque finalmente lo que te dice qué funciona y qué no funciona es el resultado con los niños. Esos chiquillos fueron la primera generación que pudimos formar con una mayor asertividad en los contenidos locales. En el primer año pudimos ver la diferencia en cuanto a la posibilidad de hacer cosas más participativas con la comunidad. El taller de teatro se reactivó como parte del trabajo con los cuentos. Cuando vivimos las inundaciones me recuerdo que las profesoras hablaban de los “vasos reguladores”, “de las consecuencias de la deforestación”, del “manejo de las cuencas”, de temas realmente específicos en materia ambiental y me dije, pues sí hemos aprendido... porque podemos abordar estos temas antes consagrados a los biólogos y los ecológicos. Esto fue posible por las capacitaciones, los talleres de Carrera Magisterial que se diseñaron para Tabasco y el Diplomado en Educación Ambiental para la Sustentabilidad.

Firmado con pseudónimo, “Polita la Gallina”

CONCLUSIONES

La discusión de los resultados de la intervención investigación nos condujo a repensar cómo los saberes comunitarios necesitan ser dimensionados transdisciplinariamente para integrar el pensamiento científico en las acciones culturales, asimismo, cómo hacer del pensamiento científico un valor social más allá de lo cognitivo. Estos dos aspectos son de vital importancia para la formación de las actitudes como un bien cultural, dado que nuestro quehacer no consiste en enseñar o aprender de manera convencional, sino en generar una cultura con una actitud coherente y que enfrente la crisis civilizatoria de la que somos objeto.

En ese marco la búsqueda de “antaoño” en la pedagogía de conciliar la tradición, y la innovación fue recurrente, pues nuestra propuesta retoma el legado cultural de las comunidades pero transforma esos objetos culturales en elementos de aprendizaje y eso implica generar un trabajo de adaptación, de investigación.

Estas son nuestras principales conclusiones respecto a los criterios de búsqueda de la intervención – investigación:

Referente a la intervención a través de cuentos: La estrategia didáctica a través de cuentos fue pertinente y se logró no sólo el éxito en el diseño e implementación de los materiales sino también se generó una base metodológica correspondiente a las necesidades de desarrollo de los alumnos.

El recurso narrativo como detonante dio un matiz especial a la intervención vinculando la experiencia cotidiana con los contenidos educativos. Cuando los aprendizajes son significativos y confiables se articula una educación ambiental basada en la conciliación entre el “conocimiento”, que es la legitimación de lo científico, y los “saberes” producto de la herencia cultural. Lo cual significó una oportunidad de intercambio que dará continuidad al proceso desde la propia comunidad. Los cuentos fueron adoptados por un programa de televisión local denominado “*Nuestra presencia*”, con éxito en un nuevo auditorio no formal y se publicó una segunda edición impresa de los cuentos con un formato adecuado a las demandas de carácter motriz y didáctico de los preescolares.

Los principales aspectos favorecidos en los niños: En el ámbito de la retención; los niños a través de los guiones, se aproximan a conocimientos de la vida cotidiana. Respecto a la estructura cognoscitiva; estructuran sucesos, realizan sus primeras transferencias hipotéticas, desarrollan competencias y habilidades. En la formación de actitudes; presentan una mayor coherencia respecto a su comportamiento y los propósitos de la intervención.

Los aspectos favorecidos en los docentes: Detectan medios para la EA, prueban la eficacia de aplicaciones metodológicas. Se gestaron importantes cambios en su práctica educativa con miras a un enfoque más interdisciplinar. Como resultados principales mencionaron el logro de sus expectativas docentes, el fomento a la lectura en los niños, la recuperación de saberes locales, y el logro de las competencias programáticas especialmente en contenidos de carácter científico. Asimismo se generaron adaptaciones relativas a la integración educativa con resultados exitosos. Esto es muy alentador en nuestra intervención pues los niños con discapacidades representaron un foco de interés para su integración desde nuestra pedagogía ambiental.

En el contexto comunitario: A través de la metodología de cuentos los padres asocian experiencias, saberes y posicionan su experiencia frente al conocimiento científico. La intervención logró una socialización extramuros y se mantiene como una experiencia definitiva en la vida escolar. La experiencia en los centros educativos del Consejo Nacional de Fomento Educativo nos permitió corroborar que para una intervención en educación ambiental la participación de los padres es un aspecto fundamental.

Es evidente que la EA debe corresponder a las problemáticas de cada escuela y comunidad con mayor concreción, pero también implica que la comunidad escolar identifique sus problemáticas y defina sus prioridades. De esta forma la escuela recupera el ideario de constituir un proyecto que se materializa en la contribución para el logro de las aspiraciones. La cobertura total del proyecto consideró mayores espacios de participación de la comunidad y ofertar a los padres de familia capacitación. Los resultados fueron más participativos y prósperos en los centros comunitarios que en el sistema de enseñanza formal escolarizada.

La EA y las necesidades emergentes hemos tenido que articular la EA con la gestión de riesgo a partir de la inundación, evento que inició en el 2007 pero que se ha repetido hasta 2014. Nuevamente estamos usando como recurso didáctico el cuento y la narrativa oral como un medio pedagógico en situaciones catastróficas, que aportan una nueva categoría de análisis en el marco de la resiliencia.

Hemos pasado de la construcción del cuento como un recurso didáctico para la intervención, a una unidad de análisis de la creación de los educandos que nos posibilita entender su visión del mundo y adicionalmente mantener un instrumento pedagógico para la recuperación y atención emocional de los alumnos.

Nuestros aprendizajes: En general la construcción del conocimiento ambiental se nutre de la cultura y de los nuevos aprendizajes. Pero también se ve impactada por lo no cotidiano y el enfrentamiento al cambio que nos obliga a repensar nuestras actitudes y nuestras formas de articular una pedagogía que responda a la crisis ambiental que hoy nos está planteando retos emergentes relacionados con la sobrevivencia humana y la calidad de vida.

Esta experiencia que inició en la intervención como un recurso exploratorio, ha transitado a la creación del diseño de metodología y didáctica con enfoque interdisciplinario. La formación en el Doctorado, el trabajo continuo con los colegas educadores ambientales y el interés permanente de comunicación con los profesores, permitieron la vigencia en el seguimiento y capacidad de respuesta para la comunidad escolar.

Entre las lecciones de la intervención educativa reconocemos que existen límites entre lo deseable y lo posible. Toda inclusión curricular implica también una gestión política y el trabajo del educador ambiental es proponer, concertar, mediar.

Es importante destacar que el seguimiento fue posible por la participación directa de los profesores y es en ellos en donde un proyecto progresa o desiste.

El reto actual ya institucionalizada la EA es seguirla animando como un factor de cambio en la práctica escolar, y producir resultados científicos de nuestras intervenciones, a fin de probar que siempre es posible hacer una pedagógica del ambiente.

BIBLIOGRAFIA

Abdoulaye keïta, (2014) *Renaître dans sa langue: écrire la littérature orale, écrire en langues nationales, Éthiopiennes* n°92, Littérature, philosophie et art de la négritude à la renaissance africaine, 1er semestre 2014

Abraham. P et Desné (1977), *Histoire littéraire de la France*, les éditions sociales

Acedo, Clementina. (2010) La importancia del contexto; (Introducción), UNESCO, Perspectivas, no. 4, no. 156, diciembre. Recuperado en octubre del 2013 en www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../prospects156eds.pdf

Amadou Hampâté (1980 b), *La tradition vivante* », in *Histoire Générale de l'Afrique*, tome I, Joseph Ki-Zerbo, éd., Méthodologie et préhistoire africaine, Jeune Afrique/Stock/Unesco

_____ *Le Petit Jehan de Saintré*. Bayot Alphonse *Revue belge de philologie et d'histoire* Année 1929 Volume 8 Numéro 8-1 pp. 170-173

Ángel Maya, A. (2013), *Contexto, región y territorio en los proyectos ambientales escolares* praes, p 6. Recuperado en septiembre del 2013 de www.redacademica.edu.co/.../territorializacion.pdf

Ángel Lázaro Martínez (2002), Procedimientos y Técnicas del Diagnóstico en Educación. *Tendencias Pedagógicas* 7, 2002-97, Recuperado en febrero del 2015 en: http://tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2002_7.pdf

_____ (2007), Orígenes y Diseño de la Acción Diagnóstica en Educación (Perspectiva histórica desde los servicios de Orientación Educativa en España) *Tendencias Pedagógicas* 12, 2007• 51, Recuperado en diciembre del 2014 en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2007_12_02.pdf

Armendáriz Sánchez, Saúl (2009) Los códigos y la biblioteca prehispánica y su influencia en las bibliotecas conventuales en México *Biblioteca Universitaria*, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 83-103 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México, consultado en abril del 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28512661002>

Armendáriz y Guevara, T. de Jesús. (1990) Los “libros pintados” del México antiguo y colonial: joyas pictográficas de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia: estudio de presentación, historia, clasificación, conservación, etc., de los

manuscritos, códigos de la Sección de Testimonios Pictográficos de México. p. 20-90

Ariel de Vidas, Anath. (2009). Las narrativas orales como expresión identitaria y comunitaria. *Desacatos*, (29), 191-193. Recuperado en 21 de abril de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742009000100015&lng=es&tlng=es.

Alfredo Furlán, Miguel Ángel Pasillas Valdez, (1993), Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept, 1993, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México
Recuperado en diciembre del 2014 en:
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13206109.pdf>

Alarcón, J. (2002). *Nezahualpilli Educación Preescolar Comunitaria*. (2ª ed.). México: Plaza y Valdés

Alvarado, A. & Murano, G. (1990). *El taller de plástica en la escuela. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Troquel

Arnal, J. Del Rincón y otros:, (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*, Edit. Labor. P, 40-41

Árias Beatón, G. (1999), "*El diagnóstico en la Psicología*"._ En Revista Cubana de Psicología, no. 3 , La Habana, 1999. p.188

Aridjis, H. (1986). *El ultimo Adán. Joaquín Mortiz. Serie del volador*. México: Grupo Editorial Planeta

Ausubel, D. (1991). *Desarrollo infantil. Tres aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Editorial Paidós

Barbero, Jesús Martín. (1991) "Dinámicas urbanas de la cultura". Ponencia presentada en el seminario "La ciudad: cultura, espacios y modos de vida" Medellín. Extraído de la Revista Gaceta de Colcultura N° 12, Diciembre de 1991, editada por el Instituto Colombiano de Cultura

Barraza, L. (1998). Conservación y medio ambiente para niños menores de 5 años. *Especies* (7)3. p.19-23.

Baumgardt, Ursula (2000), *Une conteuse peule et son répertoire. Goggo Addi de Garoua, Cameroun*, Karthala

Benayas, J. (1996): "La investigación en Educación Ambiental. Análisis de las Tesis leídas en España". En ICE: Congreso Internacional Estrategias e Prácticas en Educación Ambiental. Ponencias. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela y Xunta de Galicia

_____ (1997): "Investigación en Educación Ambiental". En Gutiérrez, J.; Perales, J.; Benayas, J. y Calvo, S. (ed.): *Líneas de investigación en Educación Ambiental*. Granada: Universidad de Granada: Granada

Recuperado en octubre del 2013 en

<http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/educadores.aspx>

_____ (1999). *Educación ambiental en parques urbanos y espacios verdes: Análisis de una muestra de guías divulgativas y cuadernos didácticos*.

Recuperado en diciembre 13, 2012 en

<http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/benayas01.pdf>

Beart, Charles (1955), *Jeux et jouets de l'Ouest africain*, Dakar, IFAN, 2 vol.

Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Editorial Grijalvo.

Bernard Mouralis, (2015). *Littératures africaines, Oral, Savoir* », *Semen* [En ligne], 18 | 2004, mis en ligne le 23 janvier 2007, consulté le 04 mars 2015. URL: <http://semen.revues.org/2221>

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor

Boito, María Eugenia (2000): La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 35 / Extra Argentina. Recuperado en marzo del 2015 de: http://www.ull.es/publicaciones/latina/Argentina2000/21_boito.htm

Bordieu Pierre (1988), *Espacio Social y poder simbólico*, Editorial, Gedisa

Bustos A.L. (2006) *¿Cuándo cuentas cuentos dime cuántos cuentos cuentas tú?* Memorias del Tercer Foro Estatal de Educación Ambiental en Tabasco. Villahermosa, Tabasco

Calderón Hernández, G. & Castaño Duque G. A. (comp.). (2005). Investigación En Administración en América Latina: Evolución y Resultados. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, Facultad de Ciencias y Administración

Carmen Strauss-Raffy, « La « rééducation » à l'école », *Recherche et formation* [En ligne], 51 | 2006, mis en ligne le 27 septembre 2011, consulté le 28 mai 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/526>

Caradec, (1977), Histoire de la literatura infantine en France, Paris

Caride Gómez, J. A. (2008), la educación ambiental en la investigación educativa: realidades y desafíos de futuro, Universidad de Santiago de Compostela. p, 4, Recuperado en noviembre del 2013 en www.magrama.gob.es/.../2008_05caride_tcm7-14180...

Carrillo García, Juan Antonio (2006), Educación Ambiental a través de cuentos de Antonio Carrillo García, Asociación juvenil de Educación Ambiental “Interpretes Ambientales”, España

Calvet, Jean Louis, (1984). « La tradition orale », *Que sais-je ?* Paris, PUF

Castro, E.A. & Balzaretti, K. (2000). La educación ambiental no formal: Posibilidades y alcances. *Revista Educar*. Recuperado en mayo 4, 2013 en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_284/a_3679/3679.htm

Catalán, A. (2008). *Cómo superar el descontrol emocional*. Valencia: Centro de Psicología Clínica y Formativa

Chávez Lomelí, M.O. & Bustos Ramón, A. L. (2000). La incorporación de la dimensión ambiental en la educación formal básica en Tabasco 1995-1999. *Tópicos en Educación Ambiental*, p. 3

Chaibou, (2005) .L’alterite dans les traditions orales : le cas de gizo da kooki ou le roman de l’araignee en pays hawsa de keletigui abdourahmane mariko, Ethiopiques n° 74. Littérature, philosophie et art, 1er semestre 2005.

Colás Bravo, P. (1990). Aplicaciones y Aportaciones de la Metodología de Investigación-Acción Participativa a los Programas de Intervención Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16)

_____ (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En Buendía L., Colás Bravo P. & Hernández F. (1997), *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill

Coll, C. & Guillerán, Ch. (1981). Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: Itinerario y tendencias actuales. *Infancia y aprendizaje*. Monografía 2. p. 5 - 10

_____ (1987): Psicología y currículo. Barcelona. Laia

Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (2002). *Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México*, PNUD. México: Autor

Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco y Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (2005). *Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar*. Villahermosa, Tabasco: Autor

_____ (2005). *Guía de actividades complementarias a los cuentos para la educación ambiental en preescolar*. Villahermosa, Tabasco: Autor

_____ (2006). *Nuestra Pedagogía del Ambiente: Caso Tabasco, México*, Villahermosa, Tabasco: Autor

_____ (2003). *Formación Ambiental en la Educación Básica de Tabasco; Manual para el Docente en Secundarias*, Villahermosa, Tabasco: Autor

_____ (2003). *Novela Didáctica Ambiental, Eco de Lluvias*, Villahermosa, Tabasco: Autor

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2005). *Modelo del Programa de Educación Inicial no escolarizada: versión administrativa*. México: Autor

_____ (2005). *Programa de Educación inicial no escolarizada: versión operativa 2005*. México: Autor

Cook, T.D. & Reichardt CH.S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (3ª. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata

Córmack Lynch, M. (2004) Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de seis años. *Acción Pedagógica*. 13(2). Recuperado enero 11, 2013 en <http://es.scribd.com/doc/38509642/estrategias-de-aprendizaje-en-educacion-inicial>.

Coppock, V. (2007). It's good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. *Children & Society*. Vol. 21, pp. 405-419

Cornelia Quarti : (1982). « Le rôle de la famille dans l'éducation aux valeurs pour le XXI^e siècle », in *OIEC Bulletin*, N° 60, mai-juin 1981 Document de travail, 11^{ème} Assemblée Générale de l'OIEC , février 1982

Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology, Qualitative Research Methods*, series 36. París, France: A Sage University Paper

Dávila Olvera, M.H. (1979). *Programa de Educación Preescolar. SEP, subsecretaría de educación básica*. México: Dirección General de Educación Preescolar

De Alba, A. (1993). *El libro de Texto y la Cuestión Ambiental: Los contenidos ecológicos en el currículo de primaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad

_____ (1991) Currículum: crisis, mito y perspectivas. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (CESUUNAM). 1era. Reimpresión, 1994

De La Salle, Antoine. *Nouveaux documents sur sa vie et ses relations avec la maison d'Anjou*, L.-H. Labande Bibliothèque de l'école des chartes Année 1904 Volume 65 Numéro 65 pp. 55-65

Díaz, Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular, *Tecnología y Comunicación Educativas*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. (21). p. 19-39

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw Hill

Díaz del Castillo, Bernal. (1968), Historia verdadera de la conquista de la Nueva España. México: Porrúa, p.6

Diccionario Larousse. (2007). México: Larousse

Divito, M.I., Pahud F. & Barcele C.M. (2003). La práctica docente y la Alfabetización inicial del niño sordo. EDUCERE, Revista Venezolana de Educación. 7(22). p. 177-183

Duckworth, E. (1964). Piaget rediscovered. *Journal of Research in Science Teaching*. Recuperado en Julio 22, 2012 en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660020305/pdf>.

Equilbecq, F.-V. (1972) *Contes populaires d'Afrique occidentale*, précédés d'un *Essai sur la littérature merveilleuse des Noirs* [1913-1916], avant-propos de R. Cornevin, Paris, Maisonneuve et Larose

Eschenhagen, M.L. (2007) *¿Será necesario ambientalizar la educación ambiental?* Recuperado en diciembre 17, 2012 en http://www.pensamientoambiental.de/images/ambientalizar_la_educacion.pdf

FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (1994). *Ecología y Enseñanza y Rural. Manual para profesores rurales del área andina*. Italia: Estudio FAO Montes 121

Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Gedisa

Flórez Ochoa, R. & Tobón Restrepo, A. (2001). Investigación Educativa y Pedagógica. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill

Gárate, M (1994), La comprensión de los cuentos en los niños; un enfoque cognitivo y sociocultural. Madrid. Editorial Siglo XXI

García Nieto, Narciso (2007) Marco de Referencia Actual para el Diagnóstico Pedagógico, *Tendencias Pedagógicas* 12, 2007• 83. p, 90,92 Recuperado en diciembre del 2014 en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2007_12_04.pdf

Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós

Garralón, A. (2004). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: SEP

Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. En Gairín, J. y Fernández, A. (Coord.). *Formación para el empleo*. Barcelona CIFO de la UAB, Pp. 71-116.

Giardinelli, T. (1998). *Así se escribe un cuento*. México: Editorial Patria

Gillig, J.M. (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica

_____ (2013), *Le conte en pédagogie et en rééducation*, 2 edition, Dunot, Paris.

Gobierno del Estado de Tabasco. (2007). *Programa Sectorial: Programa Estatal de Educación 2007-2012*. Tabasco: Autor

Golbeck S. L. (2002). *Modelos de instrucción para la educación en la niñez temprana (Instructional, Models for Early Childhood Education)*. ERIC Digest

Gómez C., Jaramillo, M.E. & Lozano, E. (1999). Incidencia de un programa de Expresión artística en la creatividad de niños de 4 y 5 años. *Revista Eureka*. 2. p. 2

Gómez, P.M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México D. F.: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro

González Aurelio, (2003), *Cuentos y cuentistas: cruce de tradiciones en Hispanoamérica*, El Colegio de México, Universidad Nacional Autónoma de México. También Publicado en: *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*, Beltrán Rafael y Haro Martha, eds, (2006), Universidad de Valencia

González Gaudiano, E. (2002). *Identidad y Asociación en la educación*. Recuperado en mayo 3, 2012 en <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/audiano07.pdf>

_____ (2005). *El difícil camino de la Educación Ambiental en México*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en septiembre 5, 2012 en <http://interbilingue.ajusco.upn.mx>.

_____ (2010) La educación ambiental en México ante los retos de la cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible, núm.10 / 72 de Vinculación y Ciencia. Recuperado en noviembre del 2013 en <http://www.acude.udg.mx/divulga/vinci/vinci10/interiores10-4.pdf>

_____ (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16(2), Recuperado en noviembre del 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf>

González Rodríguez, M.P. (2008). *El uso de la Guía Portage, un apoyo en el aula para conocer las características de desarrollo de los preescolares*. Consultado en diciembre 10, 2012 de <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2008/01/uso-guia-portage-apoyo-en-aula-para-conocer-caracteristicas-desarrollo>.

Greene, Graham, *La puissance et la gloire*, introd. de François Mauriac, Robert Laffont Editor, París, 1948.

Gorodokin, I.C. (2003). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en julio 25, 2012 en <http://www.rieoei.org/1164.htm>.

Godin Anne, (2005) Institut Universitaire de Technologie. René Descartes. Paris 5 Département Information et Communication Option Métiers du Livre 143 avenue de Versailles 75016 Paris, Memoire, les contes illustres jeunesse d'Afrique noire dans le paysage editorial et culturel français, promotion 2003-2005

Guba Egon, (1981), Criterios de credibilidad en la investigación naturalista ERIC/ECTJ Anual, vol. 29,2, págs. 75-91. Recuperado en octubre del 2013 en: <https://www.tel.uva.es/descargar.htm;jsessionid.pdf>

Guerrero Godoy, C. (1997). *La formación permanente de asesores como estrategia para la consolidación de proyectos académicos: el caso SADE del IPN*. México: UNAM

Hagen, J.W. (1971). Some thoughts on how children learn to remember, *Human Development*. 14(4). p. 262-271.

Hardy, Georges (1917), *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*

Hartley, J. F. (1994). Case studies in organizational research. In *Qualitative methods in organizational research : A practical guide*, edited by C. Cassell and G. Symon, 209 p. London : Sage

H. De Clasenapp, (1963) *Les littératures de l'Inde*, Paris, 1963, P. 176-182

Hernández Días Miguel, (2013). El concepto de hombre y el ser absoluto en las culturas maya, náhuatl, u chechua aymara, Tesis para optar el grado de Doctor en Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013

Henríquez Puentes, Patricia. (2003). Oralidad y teatralidad en el Popol Vuh. *Acta literaria*, (28), 45-62. Recuperado el 21 de abril de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-68482003002800005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-68482003002800005.

_____ (2009). Oralidad y escritura en el teatro indígena prehispánico. *Estudios filológicos*, (44), 81-92. Recuperado en 23 de abril de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132009000100005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0071-17132009000100005

Histoire des livres pour les enfants : du Petit Chaperon rouge à Harry Potter. Paris, Bayard Jeunesse, (2008). 61 p. (Les petits guides « J'aime lire », 5)

Inchaústegui, C. (1987). *Los Márgenes del Tabasco Chontal*. Villahermosa, Tabasco: Gobierno del Estado de Tabasco

Instituto de Recursos Bióticos, División Regional Tabasco. (1998) *Complemento de Educación Ambiental para Escuelas Primarias*, Villahermosa, Tabasco: Autor

INEGI. (2001) *Tabasco. Tabulados básicos. XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: Autor

_____ (2006) *II Censo de Población y Vivienda 2005. Resultados definitivos. Tabulados básicos* México: Autor

_____ (2011) *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado en enero 11, 2013 en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=27>.

Inwood, H. (2008). Creando un mapa para educación a través del Eco-arte, *Green Theacher*. (72) p. 15

Iturbe, M. & Enríquez, J. (1995). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión, experiencias del sector educativo*. México: Sociedad Cooperativa de Producción

J.-C. Barat, (1990) *La rééducation dans l'école*, Paris

Jean Dérivé, (2007), Le traitement littéraire du conte africain : deux exemples chez Bernard Dadié et Birago Diop, *Semen* [En ligne], 18 | 2004, mis en ligne le 23 janvier 2007, consulté le 05 mars 2015. URL : <http://semen.revues.org/2226>

Johansson Patrick, (2013) “Retórica de la imagen en los códigos nahuas”, en *Las midas y las voces*, México, Colegio de Notarios del Distrito Federal / Ediciones Quinta Chilla, 2013

Kail, R. (1984). *El desarrollo de la Memoria en los niños*. Madrid, España: Siglo XXI de España, Editores

Katz, L.G. (1995). *Capacitación del Maestro en la Educación Inicial: Problemas y sugerencias*. México: Trillas

Kourouma Ahmadou (1998) *En attendant le vote des bêtes sauvages*, Paris, Seuil.

Maier, H. (2003). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Argentina: Amorrortu

Maliko, Keletigui, A., (1988), *Gizo da Kooki ou le roman de l'araignée en pays hawsa*, Paris, La Pensée Universelle

Martín Molero, F. (1995). Bases teóricas de la Educación Ambiental un modelo interdisciplinar. *Revista complutense de educación*. 6 (2). p. 95-120

Martínez, M.A. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. (3ª. ed.). México, D.F.: Trillas

Martínez Assad, C. (1996) En Tabasco; investigación desarrollada por el Fideicomiso de Las Américas y el Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, México, ISBN 968-16-4562-6, disponible en versión electrónica por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, Recuperado en noviembre del 2013 en:

http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/tabasco/html/sec_39.html

Martínez González, Raquel Amaya (1993), Universidad de Oviedo, Diagnóstico Pedagógico: Fundamentos Teóricos, DL.AS/2952-93, ISBN 84-7468-794-2 Recuperado en diciembre del 2014 en

books.google.com/.../Diagnóstico_pedagógico.html?i...

McClellan, D.E. - Katz, L.G. (2001). Evaluando la competencia social en los Niños (Assessing Young Children's Social Competence). *ERIC Digest*.

Recuperado en noviembre 12, 2012 de <http://www.ericdigests.org/2002-2/ninos.htm>.

McDevitt S, C. & Carey, W.B. (1978). The measurement of temperament in 3-7 year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 19(3). p. 245 – 253

Montemayor Carlos, (1998), Arte y trama en el cuento indígena, México, Fondo de Cultura Económica, México, 17, 30

Montessori, M. (1982). *El niño, el Secreto de la Infancia*. México: Diana

Moncada Sánchez, C. (1999) ¿Cómo diagnosticar la capacidad de aprendizaje en los escolares?/Clara Suárez, Curso 81, Pedagogía 99.La Habana

Moreno, E. (2005) ¿Por qué un nuevo programa de educación preescolar? *Revista Cero en Conducta*. 51. p. 20.

Moreno Bayardo, M.G. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Revista de Educación, Nueva Época*. (6). p. 29.

Morra, L.G. & Friedlander, A.C. (2001). Evaluaciones mediante estudios de caso. Recuperado en Julio 15, 2012 en <http://preval.org/files/Evaluacion%20mediante%20estudios%20de%20caso%20Morra.pdf>

Mungala, (1982), "L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales", *Ethiopiques* numéro 29, Revue socialiste de culture negro-africaine, février

Mufutau Adebawale Tijani, Ahmadou Kourouma, (2007) un conteur traditionnel sous la peau du romancier, *Semen* [En ligne], 18 | 2004, mis en ligne le 23 janvier 2007, consulté le 04 mars 2015. URL : <http://semen.revues.org/1220>

Muscolo, S. (2005). *Tzvetan Todorov y Discurso Fantástico*. Madrid: Campo de Ideas.

Navarajo Ornelas, María de Lourdes. (2012). Guacamaya: símbolo de temporalidad y fertilidad en dos ejemplos de pintura mural. *Estudios de cultura maya*, 39, 173-193. Recuperado en 21 de abril de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742012000100006&lng=es&tlng=es .

_____ (2013). Los elementos ornitológicos en el discurso pictórico. 441-477. En: M. T. Uriarte y F. Salazar-Gil (Coordinadoras). *La Pintura Mural Prehispánica en México*. Tomo III Estudios. Cacaxtla. Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM. México, D. F., México. Vol. 5, 827 pp.

_____ (2013). Una perspectiva sobre el papel de las aves en las manifestaciones culturales. 19-34. En: M. A. Vásquez-Dávila. *Aves, personas y culturas*. Estudios de Etno-ornitología. CONACyT y Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural. Oaxaca, Oaxaca, México. 250 pp.

Naranjo Zavala, Krishna (2011) *Literatura indígena contemporánea: panorama, perspectivas y retos* razón y palabra, vol. 16, núm. 76, mayo-julio, 2011 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México Palabra [online] 2011, 16 (Mayo-Julio): [Date of reference: 21 / abril / 2015] Available in Redalcyt :<<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=199519981061>> ISSN 1605-4806

Nieto Cadena, F. (2005). *Presentación de los Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar*. Comité Regional Sur de la CONALMEX / UNESCO. Villahermosa, Tabasco

Niederberger, Christine, (1996) "Paisajes, economía de subsistencia y agrosistemas", *Temas Mesoamericanos*. Sonia Lombardo y Enrique Nalda

(coords.). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 11-50

Novo, M. (1996). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Ed. Universitas

_____ (2009) "los vínculos escuela/medio ambiente: la educación ambiental". Universidad Nacional de Educación a Distancia, p,6
Recuperado en noviembre del 2009 en:
<http://www.uniovi.es/site09/Addendas/Novo3.pdf>

Latapí Sarre, Pablo. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-15.
Recuperado en 2015 en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100011&lng=es&tlng=es.

León Portilla Miguel, (1983), Cuícatl y tlahtolli: Las formas de expresión en náhuatl, Universidad Nacional Autónoma de México, Recuperado en abril del 2015 en:
14, 93 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3842879>

Nieto Caraveo, Luz María (2000), Reflexiones sobre la Investigación en educación ambiental en México, Memoria del Foro Nacional de EA, 2000, UAA, Gobierno del Estado de Aguascalientes, SEP, SEMARNAP. P, 1.
Recuperado en diciembre del 2014 en:
www.cus.uadec.mx/.../Nieto-InvEdAmbMex.pdf

Ocegueda S.E Moreno y P. Koleff (2005), Plantas utilizadas en la medicina tradicional y su identificación científica, CONABIO, Biodiversitas 62: 12-15

ONG, J.W. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica

Ormrod J.E. (2000). *Educational Psychology: Developing Learners*, (3ª. ed.). New Jersey, E.U.: Merrill

Palma de Arriaga, L. (1994). Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en Educación Ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*. (16), *Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias*. p.4

Palsson Giseli, (2001), Relaciones Humano ambientales Orientaciones, paternalismo y comunalismo en: Naturaleza y Sociedad; Perspectivas antropológicas Siglo XXI Editores, México

Paris Berton JC. (1981), Histoire de la littérature et des idées en France au XXe siècle. E. Hatier, Paris Vercier B. La littérature en France depuis 1968, Bardas, Paris 1982

Pérez Gómez, A. (1992). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata

Petrich, P. (2009). Actualidad de la literatura oral latinoamericana. Recuperado en abril del 2015 en: http://www.lacult.org/docc/oralidad_03_31-34-actualidad-de-la-literatura.pdf

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor

Peña Lora, M. R. (2014). Un reto cultural de la actualidad: la preservación de la cuentería popular latinoamericana. *Desafíos*, 26 (2), 217-236. También disponible en línea en : <http://doi.org/10.12804/desafios26.02.2014.08>

Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Puigdemívol, I. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Grao

PNUD, (2011) Agua y Desarrollo: Agenda Municipal para la Igualdad de Género, Tabasco, Fondo para el Logro de los Objetivos del Milenio.

Ramey, C.T. & Ramey, S.L. (2002). *Early Childhood Education: The Journey From Efficacy, Research to Effective, Everyday Practice*. Recuperado en mayo 1, 2012 en <http://www2.ed.gov/teachers/how/early/earlylearnsummit02/ramey.pdf>.

Ramírez Moreno, R.C. (2001). *Las narraciones de niñas y niños indígenas. Tomo I*. (1ª. ed.). México: INALI

Rezsohazy R. ; (1981). « Valeurs fondamentales et valeurs relatives dans le changement social », in *OIEC Bulletin*, n° .59, mars-avril 1981

- Richmond, P.G. (2000). *Introducción a Piaget*. (15ª. ed.). España: Fundamentos.
- Robleda, M. (2006). El lenguaje en preescolar y primaria. Educar con canciones y cuentos. *Cero en Conducta*. (53). p. 89
- Robles Peiro, H. (2010) La economía basada en el conocimiento las condiciones de los estados Mexicanos. Recuperado en noviembre del 2013 en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2012/HectorRobles.pdf>
- Robles, Emmanuel, (1957) *Las navajas*, Ediciones Carlos Lohle, Buenos Aires
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórico. *Revista Colombiana de Educación*. (12). p. 33-50.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1989). La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación del DIE. México: DIE-CINVESTAV
- Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona, España: Planeta
- Rodríguez Arana, G. (2010). Epistemología de la Educación Ambiental. *Revista Electrónica Ingeniería Primero*. (17). p. 23-30. Recuperado en mayo 10, 2012 en http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_17_AMB01_EDUCACION.pdf.
- Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Rosas, E. (2005). Ficcionalización de la oralidad y fetichización de la escritura. *Revista de Estudios Literarios*. (29). p. 15.
- Rutio, P. (2007) *Estudio de Caso*. Recuperado en noviembre 13, 2012 en <http://www2.uiah.fi/projekti/metodi/271.htm>.
- Rousseau Juan Jacobo (2005), Emilio o de la Educación, México, Porrúa, 2005, p.1, 45
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key Competences for a successful life and well-functioning society*. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.

Saavedra, A. (2008). Los lenguajes en Preescolar. *Correo del Maestro, Revista para Profesores de Educación Básica*. (140). p. 13.

Salmeron Vilche, Purificación (2004), Tesis Doctoral: Transmisión de los valores a través de los cuentos clásicos infantiles, Universidad de Granada. P 23. Recuperado en noviembre del 2013 en:
<http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>

Salkind, N.J. (2005). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall

Sánchez, S. (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Editorial Santillana

Sánchez Martínez, A. (2012) Retos y perspectivas de la educación ambiental en la educación básica, p.3 Recuperado en octubre el 2013 en
http://www.anea.org.mx/docs/Retos_y_perspectivas%20EA_EB_ASM.pdf

Sandoval, C.J.F. (1992). *Integración de la temática ecológica en los programas de estudio de la educación básica*. Memoria del Foro de Consulta para la Formulación del Programa Estatal de Ecología. Comisión Estatal de Ecología, Puebla, México

Santiuste, V. (1991). *Hijos con problemas de lenguaje*. España: CEAC

Saurdi, V. (2005). *Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de construir conocimiento*. Recuperado en mayo 11, 2012 de
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8632.

Sauvé, L (1999). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité Les propositions du développement durable et de l'avenir viable, Université du Québec à Montréal

_____ (2000): "Para construir un patrimonio de investigación en Educación Ambiental". *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 2, 5, pp. 51-69

Scheffler, L. (1983). La literatura oral tradicional de los indígenas de México: antología. México: PREMIA

Sobrado Fernández, Luis (2005), El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales, *Revista de Investigación Educativa*, Vol 23, No.1, 85-112. Recuperado en febrero del 2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2883321951006>

Secretaría de Educación Pública. (1991). *Educación Ambiental en el nivel Preescolar*. México: Autor

_____ (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.

_____ (2005). *Programa de Estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Autor

_____ (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar, volumen 1*. México: Autor

Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. (2003). *Manual para el docente en secundaria*. (3ª. ed.). México: Autor

SEMARNAT, CECADESU, Memoria documental "educación y cultura ambiental", Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (cecaedesu). Recuperado en octubre del 2013 en www.semarnat.gob.mx/.../MEMORIA%20CECADESU

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sitton, T., Mehaffy, G.L. & David, O.L. (1995). *Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica

Shonkoff, J.P. (2004). *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública

Sjöberg, L. (2000). Factors in Risk Perception. *Risk Analysis, an International Journal*. 20(1). p. 1, 9.

Terrón, E. (2001). *Para un mundo mejor*. México, D.F.: Editorial Limusa

Thompson, S. (1972). El cuento folklórico. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Universidad Central de Venezuela

UNESCO (1977) Seminario internacional de educación ambiental. Belgrado Yugoslavia, 13-22 de octubre de 1975. Informe Final. ED-76/WS/95. UNESCO-PNUMA

_____ (1978) Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental. Informe final. Paris, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

_____ (1980) La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Paris, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).23, 24, 51

_____ (1984 et 1994) Synthèse issue de Le conte africain et l'éducation de Pierre N'Dak, (Harmattan, 1984) ; ainsi que de l'article Le conte africain : l'univers de l'oralité dans le système d'enseignement , article de Paolo Belpassi, paru dans la Revue internationale de l'éducation, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, volume 40, nos 3-5, 1994, Hambourg.

_____ (1989) Educación ambiental: módulo para la formación de profesores y supervisores en servicio para las escuelas primarias. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO-PNUMA. Programa Internacional de Educación Ambiental. Serie Educación Ambiental 6.

_____ (2003). El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (enero 2005 – diciembre 2014). *Marco de referencia para un esbozo del Programa de aplicación internacional para el Decenio*. <http://portal.unesco.org/education>.

Vázquez, M.I. (comp.). (2007). *La gestión educativa en acción: La metodología de casos*. Uruguay: Universidad ORT

Vega Marcote, P. & Alvarez Suárez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*. 4(1). Recuperado en junio 13, 2012 en http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART4_Vol4_N1.pdf

Vergara Figueroa, A. (2001) *Imaginarios: Horizontes plurales*. México: INAH, ENAH, SEP

Viesca Arrache, Martha (1995) *La educación y el cambio ambiental: reflexiones y propuestas*. Cuernavaca, Morelos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM)

Velázquez, Nereida (2012), *Tendencias en Educación Ambiental en Cuentos Ecológicos*. UNA INVESTIGACIÓN, Vol. IV, N°7, 2012, Compendios América Latina

Vigotsky, L.S. (1934). *La imaginación y el arte en la infancia*. Recuperado en octubre 21, 2012 en http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/caratula.html

Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press

Vossler, Karl (1947): *La Fontaine y sus fábulas*, Espasa Calpe, Buenos Aires

Waldman, G. (2005). El florecimiento de la literatura indígena actual en México. Contexto social, significado e importancia. Biblioteca Jurídica Virtual. Recuperado en marzo del 2015 en: <http://www.bibliojuridica.org/>

Yacuzzi, E. (2007). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA (Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina). Recuperado en junio 24, 2012 de <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Yin, R.K. (1994). *Case study research, Design and methods*. (2ª ed). Thousand Oaks, Ca: Sage publications.

Yin, R.K. (1997). *Case study evaluations: A decade of progress? New directions for evaluation*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass

Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y Desarrollo Curricular*. (4ª. ed.). Madrid, España: Narcea, S.A de Ediciones

ANEXOS

Anexo1: Materiales que instrumentan el proyecto Formación Ambiental en la Educación Básica de Tabasco

NIVEL	MATERIAL	DESCRIPCIÓN
Primaria	Guía Didáctica de Educación Ambiental	Material de apoyo a los docentes de educación primaria, diseñado para su consulta, compila 30 bloques temáticos de 1ro a 6to grados con contenidos ambientales locales y regionales. Incluye ejes temáticos, palabras claves, y sugerencias didácticas Se cuenta con tres versiones: fase Piloto, Cobertura total y la edición especial que fue diseñada para la Jurisdicción de la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, en ésta se incluyeron ejemplos de planeación para escuelas unigrado y multigrado.
Secundaria	Manual para el Docente 1ra. Edición 1999 2da. Edición 2002 3ra. Edición 2003	Sirve de guía a los docentes de todas las asignaturas y grados escolares de secundaria para articular la educación ambiental con los contenidos programáticos, proporciona enfoques, metodologías y didácticas.
	Novela didáctica ambiental "Eco de Lluvias" 1ra. Edición 2001 1ra. Reimpresión 2003	Es una novela para jóvenes de educación secundaria en la que se incorpora la dimensión ambiental como un factor integral con el fin de promover valores y actitudes, además de constituir una propuesta pedagógica para los docentes a partir de la recreación literaria.
	Cuentos para la Educación Ambiental en Preescolar Primera y segunda Edición 2004 y 2006	Características físicas y de distribución: formato tipo rotafolio de (55 x 40 cm), para uso colectivo y/o grupal, cada aula cuenta con un ejemplar más reposición. Descripción pedagógica: Comprende 16 cuentos cortos, los cuales constituyen un referente sobre las Unidades Temáticas que según el diagnóstico se necesitan reforzar, van acompañados de ilustraciones que representan la trama del cuento en una sola imagen. Al reverso de cada cuento el docente tiene información científica y/o documental sobre el tema.

	Cuaderno de Trabajo	<p>Características físicas y de distribución: formato tamaño oficio contiene actividades para trabajo escolar y en casa con los padres de familia. Su destinatario son los alumnos.</p> <p>Descripción pedagógica: Incluye una serie de actividades y ejercicios sencillos, desarrollados para cada cuento, buscan fortalecer los temas abordados en las historias, además de promover la convivencia de los niños con sus padres e involucrarlos en la práctica y proceso de los ejercicios</p>
	Guía de actividades complementarias a los cuentos para la educación ambiental en preescolar	<p>Características físicas y de distribución: Formato tamaño carta contiene actividades que son un complemento a los cuentos para la educación ambiental en preescolar. Su destinatario son los docentes.</p> <p>Descripción pedagógica: sugiere actividades complementarias a los cuentos y sección de juegos, con lo que se busca que los docentes se apropien de este recurso, desde la perspectiva de la Educación Ambiental, como una forma de construir el conocimiento y articular lo aprendido en los cuentos.</p>
	Cuadernillo "Materiales y Recursos Didácticos para la Educación Ambiental en Preescolar"	<p>Características Físicas y de distribución: formato tamaño carta contiene información de materiales para realizar trabajos preescolares. Cada docente participante en la fase piloto del proyecto cuenta con un ejemplar.</p> <p>Descripción Pedagógica: proporciona información acerca de algunos materiales o materias primas que utilizan los docentes en su quehacer cotidiano a fin de promover el uso de la materia prima, conocer el impacto ambiental, entre otros.</p>

Anexo 2. Escuelas que participaron en el diagnóstico

ESCUELAS	TIPO/CARACTERISTICAS	DIRECCIÓN
Jacoba Vázquez	Urbana	José Moreno Irabién No. 200 Col Primero de Mayo
Celia González de Rovirosa	Urbana de Nueva Creación	Periférico Carlos Pellicer Cámara s/n Col. Marcos Buendía, Villahermosa, Tabasco.
Amelia González de Morales	Semiurbana	Río Mezcalapa No.307 Col. Casa Blanca, Villahermosa, Tabasco
Carmen Paredes Saldivar	Semiurbana	Boulevard Leandro Rovirosa, S/n Col La Manga, Villahermosa, Tabasco
María Inocencia Galván	Urbana	Calle Fidencia s/n Col Centro, Villahermosa, Tabasco

Escuelas: 5

Niños: 59

Profesores: 38

Anexo 3. Escuelas participantes en la muestra del caso

No. C	MUNICIPIO	ESCUELA	DIRECCIÓN	RUR/URB	SECT	ZONA
6	Cárdenas	Delia Hernández de Ricardez	Av. Juárez # 22. Sánchez Magallanes	U/CO	09	033
5	Cárdenas	Lázaro Cárdenas del Río	Poblado C-23 General Venustiano Carranza	R/P	09	068
6	Cárdenas	Beatriz Zentella de Trujillo	Av. Nacajuca s/n Villa Benito Juárez	U/CO	09	068
8	Cárdenas	Ada Rosique Aparicio	Sánchez Magallanes Esq. A. Bandala.	U/CE	09	030
10	Cárdenas	Rosario Gallegos Estrada	Rosario Gil González.	U/CO	09	030
5	Cárdenas	Gregorio Torres Quintero	Poblado C-11 José María Morelos y Pavón.	R/P	09	032
5	Cárdenas	Andrés Sánchez Magallanes	Callejón perdido s/n v/p Sánchez Magallanes	U/CO	09	033

5	Cárdenas	Delia Hernández Santana	Vicente Suárez s/n Col. Nvo. progreso	U/CE	05	27
10	Cárdenas	Rosario María Gutiérrez Eskildsen	Av. 3 s/n Col. Alameda	U/CE	05	27
2	Cárdenas	María Gamas Vda. De Ortiz	Ej. Habanero 1ra. Secc.	R/E	05	29
4	Cárdenas	Esperanza Iris	Pob. General Vicente Guerrero C-29	R/P	05	29
7	Balancán	Nelly Zentella de Govea	Venustiano Carranza s/n Poblado San Pedro	R/P	16	101
1	Balancán	Luz Alba Loria Pérez	Col. La Cuchilla.	U/CE	16	101
5	Balancán	Graciela Pintado de Madrazo	Eusebio Castillo s/n Col. Centro	U/CE	16	056
2	Balancán	María Elena Chanes	Ejido Arenal Balancán, Tab.	R/E	16	056
2	Balancán	Ernesto Valenzuela Zetina	Col. Huleria Balancán, Tab.	U/CE	16	057
5	Balancán	Quetzalcóatl	Villa Quetzalcóatl Balancán Tab.	U/CO	16	058
7	Centro	Niños Héroes	Av. Niños Héroes # 445 Col. Atasta	U/CO	02	004
4	Centro	Luis Pérez Alcudia	R/a Anacleto Canabal 1ra. Sección Centro, Tab.	R/R	02	009
3	Centro	5 de Mayo	R/a Anacleto Canabal 3ra. Sección Centro, Tab.	R/R	02	009
7	Centro	Celia Garduño Díaz Chávez	Distrito Minatitlán s/n Fraccionamiento José Pagés.	U/CO	02	071
9	Centro	Josefina de los Santos Quiroga	Paseo de las flores # 211 Fraccionamiento Jardines de Villahermosa Col. El Recreo.	U/CE	02	070
6	Centro	Blanca Luisa Arceo Balcázar	Carr. La isla Km. 2 + 300 R/a Miguel Hidalgo 1ra Sec.	R/R	02	071
8	Centro	Amelia González de Morales	Río Mezcalapa # 307 Col. Casa Blanca.	U/CE	21	010
9	Centro	Francisco Gabilondo Soler	Industria Papelera 109 Col. Indeco.	U/CE	21	010
7	Centro	Sara Manjarrez de Solís	AV. Las Aves s/n Col. Infonavit CD Industrial	U/CE	21	010
8	Centro	Las Rosas	Circuito de Guayacán s/n	U/CO	21	010

			Fraccionamiento las Rosas.			
4	Centro	María Montessori	Calle Tiro s/n Fraccionamiento Deportiva	U/CO	01	003
6	Centro	Andrés Sánchez Magallanes	Calle Laguna del Espejo s/n Col. La manga III	U/CE	01	005
6	Centro	Margarita Masa de Juárez	Frac. J. Santa María # 102.	U/CO	01	001
5	Centro	María Gamas Viuda de Ortiz	Estatuto Jurídico s/n Col. López Mateos.	U/CE	01	001
6	Centro	Tabasco	Aquiles Calderón Marchena s/n Gaviota Sur	U/CO	01	005
3	Centro	Rosario María Gutiérrez Eskildsen	R/a La Cruz Del Bajío/ Centro.	R/R	01	069
6	Centro	Amado Nervo	Amado Nervo # 254 Villa Macultepec	U/CO	21	011
3	Centro	Benito Juárez García	Álvaro Obregón Villa Tamulté de las Sabanas.	U/CO	21	083
6	Centro	Francisco I Madero	Km. 15 Fraccionamiento Ocuiltzapotlán II.	U/CO	21	072
6	Centro	Rosario Castellanos	Hamaca s/n Manzana 3 Indeco 3 CD. Industrial.	U/CO	21	084
5	Centro	Graciela Mendoza Colomé	Tomas Garrido Canabal S/N Villa Macultepec	U/CO	21	11
2	Comalcalco	José María Morelos y Pavón	Calle Guacimo s/n Colonia Morelos Comalcalco, Tab.	U/CE	04	073
2	Comalcalco	Candelaria Izquierdo Taracena	R/a oriente sexta sección	R/R	04	023
4	Comalcalco	Humberto Ricardez Ble	R/a Zapotal 1ra. Sección Es. Tomas Garrido Canabal,	R/R	04	021
2	Comalcalco	Luis Augusto Enríquez Andrade	R/a independencia 3ra. Sección Comalcalco, Tab.	R/R	04	022
1	Comalcalco	Isabel Izquierdo Flores	R/a Sur 4ta. Sección.	R/R	04	023
2	Comalcalco	Angela peralta	R/a Reyes Hernández 2da. Sección.	R/R	04	073
1	Comalcalco	Diana Laura Riojas Viuda de Colosio	Col. Uspí Cupilco Comalcalco, Tab.	U/CE	04	022
6	Comalcalco	Gonzalo Mendoza	Calle Niños Héroes s/n, Villa Aldama s/n	U/CO	14	025

		Zurita				
3	Comalcalco	Fernando Montes de Oca	Nicolás Bravo s/n Villa Tecolutilla Comalcalco, Tab.	U/C0	14	026
4	Comalcalco	Salvador Díaz Mirón	Ignacio Rayón s/n Villa Tecolutilla Comalcalco, Tab.	U/C0	14	026
4	Comalcalco	María Cruz Javier Romero	Villa Tecolutilla Comalcalco, Tab.	U/C0	14	074
4	Comalcalco	Juan Enrique Pestalozzi	Vicente Guerrero s/n.	U/CE	14	074
5	Comalcalco	Ovidio Decroly	Carlos Green y Renacimiento Comalcalco, Tab.	U/CE	14	085
2	Comalcalco	Ismael Flores Magaña	R/a Arena 5ta. Sección Comalcalco, Tab.	R/R	14	085
7	Comalcalco	Vicente Guerrero	Constitución y Zaragoza.	U/CE	14	024
1	Cunduacán	Centro Rural Infantil	Ejido Libertad 1ra. Sección Cunduacán, Tab.	R/E	17	020
1	Cunduacán	Centro Rural Infantil	Ejido Libertad 5ta. Sección Cunduacán, Tab.	R/E	17	020
2	Cunduacán	Juanita Cadena de la Torre	Ejido Cunduacán sección el Mote Cunduacán, Tab.	R/E	17	076
4	Cunduacán	Emiliano Zapata	Ejido Mantilla Cunduacán, Tab.	R/E	17	076
4	Cunduacán	Luz María Serradel	Ejido Carlos Roviroza Cunduacán, Tab.	R/E	17	020
1	Cunduacán	Berta Guerrero García	Ejido José María Pino Suárez Cunduacán, Tab.	R/E	17	086
1	Cunduacán	José Vasconcelos	Ejido Buena Ventura.	R/E	17	020
1	Cunduacán	Rosendo Taracena Padrón	Ejido 5to. Tomas Cunduacán, Tab.	R/E	17	020
4	Cunduacán	Bolivia Maldonado de Rivas	Poblado Cucuyulapa Cunduacán, Tab.	R/P	11	017
4	Cunduacán	Dolores Correa Zapata	R/a Cumuapa 1ra. Sección	R/R	11	017
2	Cunduacán	Estefanía Castañeda	Ejido Morelos Piedra 3ra. Sección.	R/E	11	018
3	Cunduacán	María Enriqueta Camarillo de Pereyra	Ejido Ceiba 1ra. Jahuactal	R/E	11	019
2	Cunduacán	Gabriela	Ejido La Chonita.	R/E	11	018

		Mistral				
3	Cunduacán	Antonio Caso	Prolong. 1ra. De Noviem. s/n Col. Abraham de la Cruz	U/CE	11	019
5	Cunduacán	Prof. María Santiago Hernández	Hidalgo s/n Bamu Santiaguito Cunduacán, Tab.		11	075
2	Cunduacán	Usumacinta	Poblado Culico 1ra. Sección Cunduacán Tab.	R/P	11	075
3	Centla	Violeta Trujillo Cárdenas	Adolfo López Mateos Col. Gobernador Cruz Calle 2a.	U/CE	10	047
7	Centla	Encarnación Becerra de Madrazo	Juárez # 207 Rayón y Zaragoza s/n	U/CE	10	046
5	Centla	Angela peralta	Mariano Escobedo y Riva palacio s/n Col. Leandro Rovirosa Wade.	U/CE	10	046
5	Centla	Carmen Ramos del Río	Calle Juárez s/n Poblado Simón Sarlat Centla, Tab.	R/P	10	048
6	Centla	Cuauhtémoc	Honorato Jiménez s/n Villa Cauhtémoc Centla, Tab.	U/C0	10	047
3	Centla	Francisco I Madero	Poblado Francisco I Madero Centla, Tabasco.	R/P	10	089
3	Centla	Emiliano Zapata	Poblado Quintín Arauz Carrillo Centla, Tabasco.	R/P	10	089
3	E. Zapata	Victoria Cabrera Martínez	Andador José Bulnes Col. Tierra y libertad	U/CE	16	055
4	Huimanguillo	Adelfo S. Aguirre	Poblado C-26 General Pedro C. Colorado	R/P	18	078
3	Huimanguillo	Luz María Serradell	Poblado C-25 General Isidro Cortés Rueda	R/P	18	077
1	Huimanguillo	Rosario María Gutiérrez Eskildsen	Ejido Zapotal 1ra. San Miguel.	R/E	18	077
1	Huimanguillo	Manuel Campos Payró	Ejido Tres Bocas 1ra. Sección.	R/E	18	052
5	Huimanguillo	Carmen Cadena de Buendía	Moctezuma s/n Huimanguillo, Tabasco.	U/CE	18	052
2	Huimanguillo	Graciela Pintado de Madrazo	Veracruz s/n Col. Rovirosa Wade Villa la Venta, Tab.	U/C0	18	053
6	Huimanguillo	Lázaro Cárdenas	Morelos Interior s/n Villa la Venta	U/C0	18	053
7	Huimanguillo	Narciso Mendoza	Poblado C-34 Lic. Benito Juárez García.	R/P	18	078

4	Macuspana	María Enriqueta Camerillo de Pereyra	Poblado Buena Vista Macuspana Tabasco.	R/P	03	80
8	Macuspana	Agustín Díaz del Castillo	Calle: Guadalupe Victoria s/n Col. Josefa Ortiz de Dguez	U/CE	03	041
3	Macuspana	18 de Marzo	Calle. Josefa Ortiz de Domínguez, col. Belén	U/CE	03	042
5	Macuspana	Carlos Pellicer Cámara	Col. Belem Macuspana Tab.	U/CE	03	042
4	Macuspana	Ada Ramírez de Rovirosa	Calle Flor de lirio s/n Col. El Castaño.	U/CE	03	044
7	Macuspana	José Narciso Rovirosa	Calle Hidalgo esq. Buena vista col. La curva Ciudad PEMEX	U/CE	13	43
2	Macuspana	Gregorio Méndez Magaña	R/a. Vernet 2da. Secc.	R/E	13	43
3	Macuspana	Ruiseñor	Pob. Limbano Blandin, calle. Niño artillero	R/P	13	44
2	Macuspana	Trinidad López Franco	Prolongación de Juárez s/n Villa Benito Juárez	U/C0	13	44
3	Tacotalpa	Fidencia Pascacio Viuda de Álvarez	Av. Rovirosa # 156 Villa Tapijulapa Tacotalpa, Taba.	U/C0	15	099
8	Tacotalpa	Esperanza iris	Ejido Zunú y Patastal Tacotalpa, Tab.	R/E	15	099
2	Tacotalpa	Josefa Ortiz de Domínguez	Ejido Ceibita 1ra. Sección Tacotalpa, Tabasco.	R/E	15	037
3	Tacotalpa	Carlos Pellicer Cámara	Ej. Santa Rosa 1ra. Secc. Tacotalpa, Tab	R/E	08	65
1	Tacotalpa	Herberto Méndez Jiménez	Ej. José María Morelos y Pavón, Tacotalpa, Tab	R/E	08	65
2	Tacotalpa	Amanda Tobilla Jiménez	Ej. Pochitocal 1ra. Secc. (Tila y Jorongo)	R/E	08	65
1	Teapa	Esperanza Iris	Revolución # 215 Col. Revolución	U/CE	15	066
5	Teapa	Alegría Teapaneca	Prolongación 27 de Febrero s/n Barrio Esquipulas.		15	093
5	Teapa	Justo Sierra	Villa Juan Aldama, Av. 16 de Septiembre, esquina Niños Héroes s/n Teapa, Tabasco.	U/CO	15	093
7	Teapa	Miguel Hidalgo	Plaza de la Reforma s/n Barrio de Tecomajaca.	U/CE	15	066

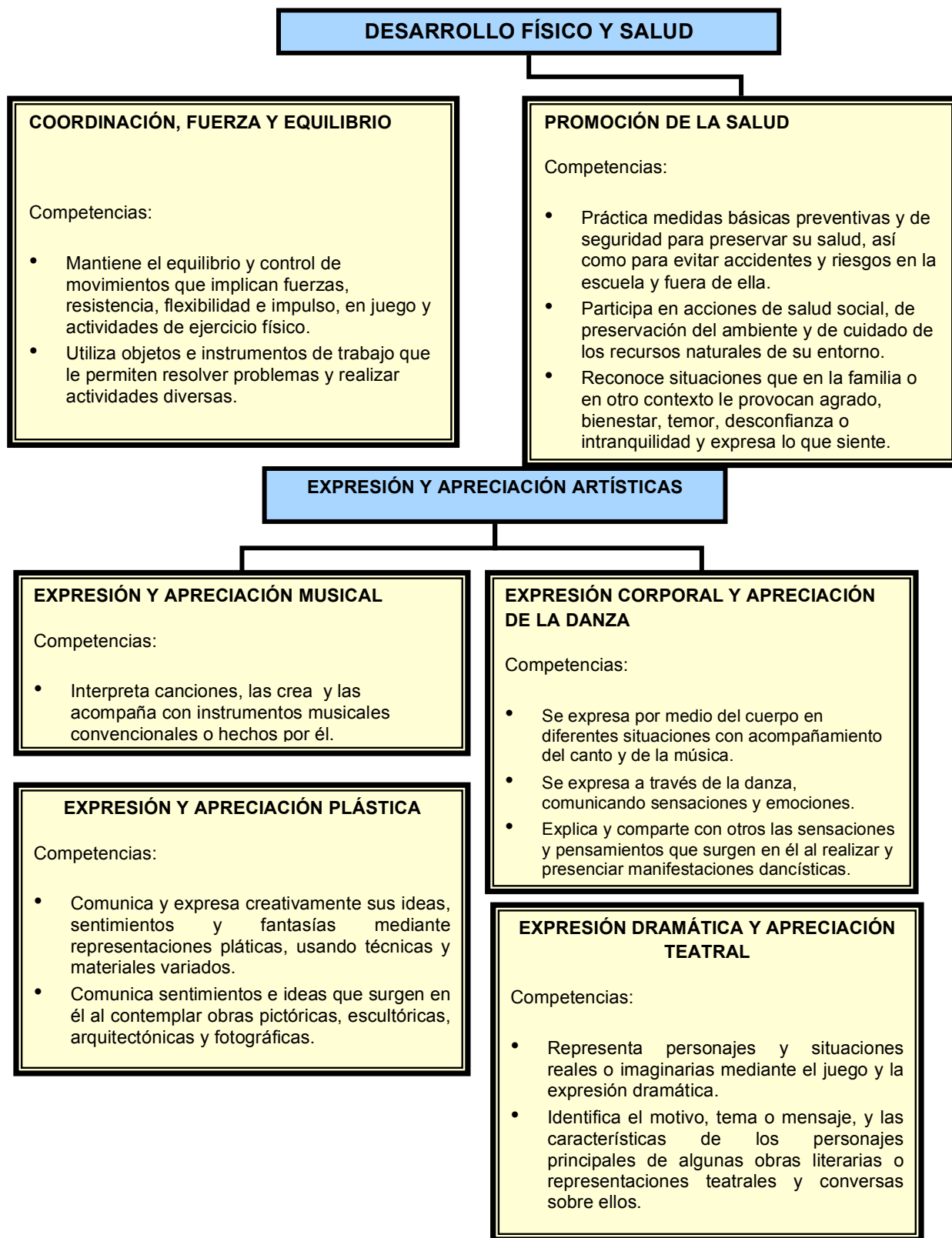
2	Jalapa	Sor Juana Inés de la Cruz	Poblado Jahuacapa, Jalapa, Tab.	R/P	08	64
2	Jalapa	Sara Pérez Oropeza	Poblado Astaza, Jalapa	R/P	08	64
2	Jalapa	Julieta Ocaña Piedra	R/a. Chipilinar 3ra. Sección Jalapa, Tab.	R/R	08	36
2	Jalapa	Venustiano Carranza	Aquiles Serdán 1ra. Sección, Jalapa, Tab	R/R	08	36
4	Jalapa	Rosario Gutiérrez Eskildsen	E. Pino Suárez 102	R/E	08	35
2	Jalapa	Luz Palomeque Torres	R/a. San Juan el alto 2da. Secc.	R/R	08	35
3	Jalpa de M.	Venustiano Carranza	R/a. H. Galeana 2da. Secc. Jalpa de Méndez, Tab	R/R	07	88
3	Jalpa de M	Jorge Eddier Sosa Espada	R/a. Reforma 2da. Sección, Jalpa de Méndez	R/R	07	88
6	Jalpa de M.	Aurora Taracena Hernández	R/a. El Río, Jalpa de Méndez, Tab.	R/R	07	14
6	Jalpa de M.	Primavera	Prolongación de Corregidora s/n	R/R	07	14
3	Jalpa de M.	Benito Juárez García	R/a. Benito Juárez 2da. Secc. Jalpa de Méndez	R/R	07	16
3	Jalpa de M.	Baudelio Madrigal Hernández	Pob. Amatitán, Jalpa de Méndez	R/P	07	16
2	Nacajuca	Bertha Von Glomer	R/a. Arroyo, Nacajuca, Tab	R/R	07	12
7	Nacajuca	Candelario Denis García	R/a. libertad s/n, Nacajuca, Tab	R/R	07	82
7	Jonuta	Justo Sierra	José María Pino Suárez No. 304		13	54
2	Jonuta	Rosaura Zapata	Pob. Playa larga	R/P	13	54
2	Jonuta	Emiliano Zapata	R/a. Pueblo Nuevo	R/R	13	98
1	Jonuta	Modesto Cortes Reyes	Abasolos s/n	U/CE	13	98
4	Jonuta	Josefa Ortiz de Domínguez	Calle 24 de mayo No. 11	U/CE	13	98
2	Tenosique	Belisario Domínguez	Calle: Carlos Alberto Becerra s/n Pob. Arena de Hidalgo	R/P	06	59
1	Tenosique	Juan Enrique Pestalozzi	Ejido Independencia	R/E	06	59

10	Tenosique	Encarnación Becerra de Madrazo	Calle 27 s/n Col. Benito Juárez	U/CE	06	60
5	Tenosique	Pablo Neruda	Calle CENDI s/n Col. Lázaro Cárdenas del río	U/CE	06	61
6	Tenosique	Gabriela mistral	Calle 17 s/n Col. Cocoyol	U/CE	06	61
4	Tenosique	Sor Juana Inés de la Cruz	Calle 8 s/n Col. Pueblo Nuevo	U/CE	06	100
1	Tenosique	Centro Rural Infantil	Ejido Canitzan	R/E	06	100
1	Tenosique	Carmen Ramos del Río	Ejido Javier Rojo Gómez	R/E	06	60
1		Primavera	R/a Occidente 1ra. Sección Comalcalco, Tabasco.	R/R		

Simbología

ESCUELAS RURALES/ URBANAS	RURALES	POBLADO	R/P
		RANCHERÍA	R/R
		EJIDO	R/E
	URBANAS	CONURBADAS	U/CO
		CÉNTRICAS	U/CE

Anexo 4. Esquemas: Campos formativos y competencias en preescolar



EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

EL MUNDO NATURAL

Competencias:

- Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.
- Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.
- Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales.
- Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.

CULTURA Y VIDA SOCIAL

Competencias:

- Establece relaciones entre el presente y pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.
- Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.
- Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.
- Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el

PENSAMIENTO MATEMÁTICO

LENGUAJE ORAL

Competencias:

- Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.
- Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares.
- Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.
- Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.

LENGUAJE ESCRITO

Competencias:

- Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.
- Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.
- Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Identifica para que sirven algunos instrumentos de medición.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

LENGUAJE ORAL

Competencias:

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en diferentes tipos de interacción.
- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

LENGUAJE ESCRITO

Competencias:

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Identifica características del sistema de escritura.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

IDENTIDAD PERSONAL

Competencias:

- Reconoce sus cualidades y capacidades y la de sus compañeros.
- Adquiere conciencia de sus necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia los demás.
- Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta.
- Adquiere mayor autonomía.

RELACIONES INTERPERSONALES

Competencias:

- Acepta a sus compañeros como son, que tienen los mismos derechos y que existen responsabilidades que deben de asumir.
- Comprende que las personas tienen necesidades, puntos de vistas, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
- Aprende sobre la importancia de la amistad y el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
- Interioriza gradualmente normas de relación y comportamientos basados en la equidad y el respeto.

Anexo 5: Ejemplo de Productos y actividades del Cuaderno de Trabajo

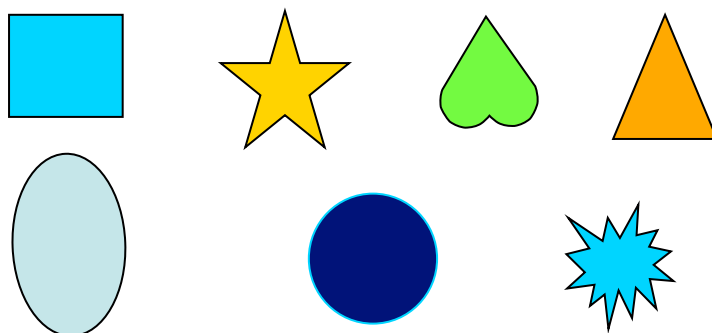
CUENTO: MECHITAS

EJERCICIO: NUESTRAS FORMAS

¿Qué hacemos?

Colectar hojas de árboles de diferentes formas.

Relacionarlas con las siguientes figuras geométricas, pegándolas a un costado de la de igual forma.



Anexo 6, 7: **Seguimiento en campo**

Narración de cuento "La Palmera de Juanito"



Taller y entrega de los cuentos: Finca Cholula, Comalcalco, Tabasco.

